DOCUMENT RESUME

ED 256 165 FL 014 981

AUTHOR Boucher, Anne-Marie
TITLE Les attentes des parents des comites d'ecole de la region de Montreal quant au role et a la place des langues non maternelles a l'ecole polyvalente (The Expectations of the Parents on the School Committees in the Montreal Region as to the Role and Place of Non-Native Languages in the Multipurpose Secondary Schools).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO ICRB-B-143; ISBN-2-89219-152-1
PUB DATE 85
NOTE 130p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Educational Attitudes; Educational Demand; Educational Objectives; Foreign Countries; *Language Attitudes; *Parent Attitudes; *Parent School Relationship; Secondary Education; *Secondary Schools; *Second Language Instruction
IDENTIFIERS *Quebec (Montreal)

ABSTRACT

A study of parental expectations and attitudes toward non-native language instruction in the public schools in the Montreal (Quebec) region focused specifically on the parents involved in parent-school liaison organizations related to the "polyvalentes", or nontraditional, broad-spectrum secondary schools. Two objectives were to learn (1) whether the parents were up to date on the issues, decisions, and directions taken by the administration with regard to language instruction, and (2) whether the parents' ideas were the same across subregions, age, sex, educational levels, and native language groups. A survey of the parent committee members revealed that they preferred instruction in English as a second language to be mandatory and undertaken at the secondary level, with instruction in other languages elective and with only one other language offered. Classical languages were not desired. Variation in responses was found to be linked first to educational level attained, second to sex, and third, although weakly, to age. In general, parental agreement with the administration about the role of second language instruction was found, but less agreement was found on specific languages to be taught. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED256165

centre international de recherche sur le bilinguisme

publication
B-143

LES ATTENTES DES PARENTS DES COMITÉS D'ÉCOLE DE LA RÉGION DE MONTRÉAL QUANT AU RÔLE ET À LA PLACE DES LANGUES NON-MATERNELLES À L'ÉCOLE POLYVALENTE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Anne-Marie Boucher

1985

CIRB
ICRB

Anne-Marie Boucher

Les attentes des parents des comités d'école de la région de Montréal quant au rôle et à la place des langues non maternelles à l'école polyvalente

Publication B-143

1985
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du Ministère de l'Education du Québec et une contribution du Secrétariat d'Etat du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1985 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. *Imprimé au Canada*
Dépôt légal (Québec) 1er trimestre 1985
ISBN 2-89219-152-1

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I

PRESENTATION DU SUJET 3
- Objectif de la recherche 3
- Importance de l'objet de la recherche 3
- Méthode de travail 4
- Les langues non maternelles 4
- Les parents de comités d'école 5
- Définition des variables 7

CHAPITRE II

ANALYSE DE LA SITUATION 10
- Les objectifs de l'enseignement des langues non maternelles 10
- Approche méthodologique de l'enseignement des langues non maternelles 16
- La clientèle scolaire 18

CHAPITRE III

ENQUETE AUPRES DES PARENTS MEMBRES DE COMITES D'ECOLE 24
- Elaboration du questionnaire 24
- Le questionnaire 24
- L'échantillon 25
- Procédures de la cueillette des données 29

CHAPITRE IV

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS 30
- Méthodes de traitement et d'analyse des données 30
- Caractéristiques des répondants 32
- Attentes des parents 34
- Corrélations 58

RESUME ET CONCLUSION 84

APPENDICE 87

REFERENCES 95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:
Nombre d'élèves francophones et anglophones des 4e et 5e secondaires du secteur catholique public et privé inscrits de 1971 à 1981 à l'examen final de latin et de grec ancien du Ministère de l'Education du Québec 18

Tableau 2:
Nombre d'élèves francophones des 4e et 5e secondaires inscrits à l'examen final de latin et de grec ancien du Ministère de l'Education du Québec au mois de juin 1981 19

Tableau 3:
Nombre d'élèves francophones et anglophones des 4e et 5e secondaires du secteur catholique public et privé inscrits de 1971 à 1981 à l'examen final de langues étrangères du Ministère de l'Education du Québec 20

Tableau 4:
Nombre d'élèves francophones des 4e et 5e secondaires du secteur catholique public inscrits aux examens de langues étrangères du Ministère de l'Education du Québec au mois de juin 1981 21

Tableau 5:
Pourcentage du temps alloué à l'enseignement des langues au niveau secondaire 22

Tableau 6:
Nombre de minutes allouées à l'enseignement de la langue seconde au niveau secondaire . 23

Tableau 7:
Nombre de polyvalentes et nombre d'élèves dans les polyvalentes de la région du Nord de Montréal 27

Tableau 8:
Nombre de polyvalentes et nombre d'élèves dans les polyvalentes de la région du Sud de Montréal 28

Tableau 9:
Nombre de polyvalentes et nombre d'élèves dans les polyvalentes de la région de l'Ile de Montréal 28

Tableau 10:
Répartition des sujets par région 32

Tableau 11:
Répartition des sujets par âge 33

Tableau 12:
Répartition des sujets par sexe 33

Tableau 13:
Répartition des sujets par scolarité 34

Tableau 14:
Répartition des sujets par langue maternelle..... 34

Tableau 15:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent la poursuite de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.5)..... 35

Tableau 16:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.6)..... 37

Tableau 17:
Répartition des sujets de la région du Sud de Montréal selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.7)..... 38

Tableau 18:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent que l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, soit facultatif ou obligatoire au niveau secondaire (q.8)..... 39

Tableau 19:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent que plus ou moins de temps soit alloué à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.9)..... 39

Tableau 20:
Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre l'anglais, langue seconde, si cet apprentissage n'était pas obligatoire au niveau secondaire (q.10) 39

Tableau 21:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement d'une matière scolaire en anglais au niveau secondaire (q.11)..... 40

Tableau 22:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement de plusieurs matières scolaires en anglais au niveau secondaire (q.12)..... 40

Tableau 23:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement d'une langue étrangère au niveau secondaire (q.13)..... 41

Tableau 24:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (q.14)..... 41

Tableau 25:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (q.15) 43

Tableau 26:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (q.16)..... 44

Tableau 27:
Répartition des sujets selon le choix des langues étrangères qu'ils voudraient voir enseignées au niveau secondaire (q.17)..... 45

Tableau 28:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent que l'apprentissage des langues étrangères soit facultatif ou obligatoire au niveau secondaire (q.18) 46

Tableau 29:
Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre une langue étrangère si cet apprentissage n'était pas obligatoire au niveau secondaire (q.19) 46

Tableau 30:
Répartition des sujets selon qu'ils ont appris une langue étrangère au niveau secondaire (q.20) 47

Tableau 31:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire (q.21) 47

Tableau 32:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire (q.22) 49

Tableau 33:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire (q.23) 50

Tableau 34:
Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre le latin si cet enseignement était dispensé à leur école (q.24) 51

Tableau 35:
Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre le grec ancien si cet enseignement était dispensé à leur école (q.25) 51

Tableau 36:
Répartition des sujets selon qu'ils ont appris le latin au niveau secondaire (q.26) 52

Tableau 37:
Répartition des sujets selon qu'ils ont appris le grec ancien au niveau secondaire (q.27) ... 52

Tableau 38:
Répartition des sujets selon qu'ils connaissent l'existence de langues internationales (q.28) 53

Tableau 39:
Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire (q.29) 53

Tableau 40:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire (q.30) 55

Tableau 41:
Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire (q.31) 56

Tableau 42:
Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre une langue internationale si cet enseignement était dispensé au niveau secondaire (q.32) 57

Tableau 43:
Rapport entre l'âge et la région 59

Tableau 44:
Rapport entre le sexe et le niveau de scolarité des sujets 60

Tableau 45:
Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel 61

Tableau 46:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel 61

Tableau 47:
Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel 62

Tableau 48:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de l'anglais facilite les voyages 62

Tableau 49:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi 63

Tableau 50:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi 64

Tableau 51:
Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi 65

Tableau 52:
Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi 65

Tableau 53:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets face à un accroissement du temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire 66

Tableau 54:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets vis-à-vis de l'enseignement d'une langue étrangère au niveau secondaire 67

Tableau 55:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets vis-à-vis de l'enseignement de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire 67

Tableau 56:
Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères est utile en affaires 68

Tableau 57:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères est utile en affaires 68

Tableau 58:
Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères est utile en affaires 68

Tableau 59:
Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent qu'on ne devrait pas enseigner une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire parce qu'il y a déjà assez de matières scolaires 69

Tableau 60:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui voudraient qu'on enseigne l'espagnol au niveau secondaire 70

Tableau 61:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'attitude des parents selon qu'ils encourageraient ou non leur enfant à apprendre une langue étrangère si cette étude n'était pas obligatoire 71

Tableau 62:
Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets vis-à-vis de l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire 71

Tableau 63:
Rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur apprentissage ou non du latin 72

Tableau 64:
Rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur apprentissage ou non du grec ancien 72

Tableau 65:
Rapport entre le sexe des sujets et leur apprentissage ou non du grec ancien 73

Tableau 66:
Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité des sujets et leur apprentissage du grec ancien 73

Tableau 67:
Rapport entre le sexe des sujets et leur connaissance de l'existence des langues internationales 74

Tableau 68:
Rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur connaissance de l'existence de langues internationales 74

Tableau 69:
Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité des sujets et leur connaissance de l'existence des langues internationales 74

Tableau 70:
Rapport entre l'âge et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance d'une langue internationale éliminerait le besoin d'étudier les langues anciennes 75

Tableau 71:
Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire 78

Tableau 72:
Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire 79

Tableau 73:
Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire 80

Tableau 74:
Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire 81

Tableau 75:
Résultats de l'analyse de variance (test F) pour les motivations des sujets qui souhaitent l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire selon le sexe et la scolarité 82

Tableau 76:
Résultats de l'analyse de variance (test F) pour les motivations des sujets qui souhaitent l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire selon le sexe et la scolarité 83

Tableau 77:
Résultats de l'analyse de variance (test F) pour les motivations des sujets qui souhaitent l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire selon l'âge 83

CARTE DE LA REGION DE MONTREAL 26

LISTE DES FIGURES

Figure 1:
Représentation graphique du pourcentage de répondants qui souhaitent l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire 57

Figure 2:
Représentation graphique du pourcentage des répondants qui encourageraient leur enfant à apprendre une langue non maternelle si cet apprentissage n'était pas obligatoire et/ou si cet enseignement était dispensé au niveau secondaire 58

Introduction

Au cours des vingt dernières années, on a pu constater que l'enseignement des langues non maternelles dans le système public québécois d'éducation a connu de profondes transformations.

En effet, cet enseignement a amené les autorités à prendre un certain nombre de décisions telles que:

- l'enseignement obligatoire des langues secondes (français et anglais);
- l'augmentation et ensuite la diminution du nombre d'heures d'enseignement des langues secondes;
- le quasi-abandon de l'enseignement des langues anciennes;
- l'introduction de l'enseignement des langues étrangères;
- la re-définition des objectifs d'enseignement/apprentissage des langues non maternelles;
- l'élaboration de nouveaux programmes d'étude des langues non maternelles.

Tous les changements apportés semblent être la conséquence d'une certaine évolution dans plusieurs disciplines, d'un certain nombre de changements sociaux ainsi que d'influences de divers agents éducatifs.

Tout d'abord, à la suite de découvertes faites dans le domaine de la linguistique, de la sociologie, de la psychologie, et plus récemment, grâce au développement du domaine même de la didactique des langues secondes, l'approche théorique et méthodologique de l'enseignement des langues non maternelles a évolué sensiblement.

Ensuite, les changements sociaux, amorcés dans l'après-guerre, ont contribué, pour leur part, à la réforme complète du système scolaire et ont amené une ré-orientation de l'enseignement des langues non maternelles.

Enfin, la réforme du système scolaire a multiplié le nombre d'agents éducatifs et la ré-orientation qu'a connue l'enseignement des langues non maternelles a fait naître des débats sur la place publique, débats alimentés surtout par des politiciens, des membres du clergé, des journalistes, des théoriciens, des pédagogues mais très peu par les parents des élèves concernés.

Pourtant, les parents sont les premiers agents éducatifs intéressés par l'instruction et l'éducation de leurs enfants. Cependant, ils ont été et sont toujours absents des prises de décisions collectives dans le domaine éducatif. Après de longues luttes, les parents se sont rassemblés et ont réussi à se faire entendre. C'est petit à petit, à l'intérieur de divers comités, que les parents ont pris la parole.

Jusqu'à maintenant, toutefois, les parents ont été consultés, principalement, sur des questions relatives à l'administration scolaire mais ils ont rarement pu faire connaître leurs idées quant au rôle et à la place de chaque discipline scolaire, et encore moins en ce qui a trait aux langues non maternelles, dans le programme scolaire de leurs enfants.

Par contre, si le nouveau projet gouvernemental de réforme scolaire (L'école: une école communautaire et responsable, 1982) est accepté, les parents joueront un rôle prépondérant dans l'orientation de l'école de leurs enfants. Ils deviendront des partenaires à part entière du système public d'éducation. Ils deviendront majoritaires au sein de chaque conseil d'école et auront aussi un pouvoir de décision, entre autres, sur le choix des disciplines scolaires à être enseignées et les orientations que ces disciplines devraient poursuivre.

A l'heure actuelle, la plupart des programmes des langues non maternelles sont repensés, refaits, refondus suivant de nouvelles orientations. Des décisions sont également prises quant aux langues à être enseignées. Ces orientations et ces décisions sont prises notamment par des didacticiens, par des fonctionnaires de l'éducation et aussi par des politiciens. Cependant, nous ne savons pas si les parents sont d'accord avec les orientations et les décisions prises.

Voilà donc plusieurs raisons qui nous amènent à croire qu'il est impérieux d'entreprendre une recherche sur les attentes des parents, les premiers agents éducatifs, quant aux objectifs que devrait poursuivre l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire et aussi quant à la place que devrait occuper un tel enseignement.

CHAPITRE 1

PRESENTATION DU SUJET

Dans le présent chapitre, nous ferons connaître l'objet de notre recherche dans ses grandes lignes. Pour cela, nous formulerons, tout d'abord, l'objectif poursuivi par notre recherche et nous tenterons de faire ressortir l'importance de notre sujet d'étude. Puis, nous indiquerons notre méthode de travail. Ensuite, nous mentionnerons les raisons pour lesquelles nous avons choisi les polyvalentes comme champ d'action et nous ferons part des langues retenues. Enfin, nous ferons état de l'évolution du rôle des parents dans le système public d'éducation et nous donnerons les raisons pour lesquelles nous avons choisi, pour notre enquête, d'interroger les parents oeuvrant au sein de comités d'école de polyvalentes.

Objectif de la recherche

A la faveur d'un nouveau projet de réforme scolaire et d'une nouvelle orientation théorique de l'enseignement des langues non maternelles, la présente étude se donne comme objectif de cerner les principaux paramètres de l'enseignement des langues non maternelles (objectifs poursuivis, approche méthodologique, clientèle scolaire impliquée et le temps accordé à cet enseignement) au niveau secondaire du système scolaire public québécois; plus exactement, elle veut chercher à découvrir quelles sont les attentes des parents des comités d'école de la région administrative de Montréal, qui est divisée en trois sous-régions (Nord de Montréal, Sud de Montréal, Ile de Montréal) quant au rôle et à la place de l'enseignement des langues non maternelles dans les polyvalentes.

L'objectif de nos travaux vise à présenter une étude concrète portant sur les parents de comités d'école et évaluant leurs véritables attentes quant à l'enseignement des langues non maternelles. Elle s'attachera donc à trouver des éléments de réponses aux questions suivantes:

- les parents des comités d'école sont-ils d'accord avec les décisions et les orientations prises pour l'enseignement des langues non maternelles?
- est-ce que les attentes des parents sont les mêmes selon les sous-régions administratives, selon l'âge, selon le sexe, selon le niveau de scolarité et selon la langue maternelle?

Importance de l'objet de la recherche

Depuis la réforme scolaire amorcée dans les années 60, les efforts du gouvernement québécois se sont traduits par des investissements considérables dans le domaine de l'enseignement des langues non maternelles. Il serait important de vérifier si ces efforts en ressources monétaires et en ressources humaines correspondent aux expectations des parents des élèves.

Sur le plan de la théorie, il serait utile aussi de savoir si les nouvelles orientations de l'enseignement des langues non maternelles rejoignent les visées des parents.

Dans la pratique, une telle recherche pourrait fournir aux élaborateurs des programmes des langues non maternelles, à ceux qui s'intéressent à la planification linguistique ainsi

qu'aux administrateurs scolaires un ensemble de données qui pourraient les éclairer dans leurs décisions.

Méthode de travail

Notre étude se veut à la fois descriptive et prospective. Pour y parvenir, nous avons procédé de la façon suivante:

- dans un premier volet, nous avons fait une analyse de la situation de l'enseignement des langues non maternelles au Québec;
- dans un deuxième volet, nous avons recueilli des données permettant d'analyser les attentes des parents des comités d'école quant au rôle et à la place des langues non maternelles dans les polyvalentes;
- enfin, dans un dernier temps, par l'analyse des résultats des données recueillies, nous avons cherché à voir s'il y avait congruence ou non entre les attentes des parents et la situation qui prévaut actuellement.

Les langues non maternelles

Les polyvalentes et les langues non maternelles

Il importe maintenant d'indiquer les raisons qui nous ont amenée à choisir les polyvalentes comme champ d'action.

Tout d'abord, c'est dans ce milieu que devait se concrétiser la philosophie du nouvel enseignement secondaire définie par le *Rapport Parent*. Cette nouvelle philosophie découle de considérations de la société d'alors (1963) et surtout d'une nouvelle conception de la culture. Nous pourrions résumer ainsi les buts poursuivis par l'enseignement secondaire:

- démocratiser l'enseignement secondaire afin que chaque adolescent puisse développer au maximum ses aptitudes pour répondre aux exigences du monde moderne;
- tenir compte d'une nouvelle conception de la culture axée sur quatre domaines du savoir: le domaine des langues, le domaine des sciences, le domaine des arts et le domaine de la technique.

Afin de réaliser ces objectifs, le *Rapport Parent* propose la mise en place d'un réseau d'écoles secondaires dites polyvalentes. Dans ces écoles polyvalentes, chaque élève peut suivre son rythme d'apprentissage (les diverses voies: enrichie, régulière et allégée) et, après avoir suivi un tronc commun dans les deux premières années du secondaire, peut choisir des options dans les quatre domaines mentionnés ci-dessus.

Pour ce qui est du domaine des langues, le rapport est très explicite et recommande

> (...) un système d'options assurant un choix vraiment libre entre l'étude du grec, celle du latin et celle d'au moins deux langues à part le français et l'anglais (...)
> (Vol. 3, p. 83).

Les langues modernes recommandées sont

> (...) des cours-option en espagnol, en allemand, en italien, en russe, en hébreu, en arabe, en chinois ou en japonais, ou toute autre langue dont une école peut justifier l'enseignement (...)
> (Vol. 3, p. 84).

Un autre aspect qui nous a incitée à choisir les polyvalentes est le fait que c'est seulement dans ces écoles à options (et non pas dans les écoles secondaires de type

traditionnel) que l'on peut trouver une clientèle scolaire nombreuse et peut-être aussi une multitude de langues enseignées, même si le nombre d'écoles secondaires traditionnelles est plus élevé que le nombre de polyvalentes sur le territoire choisi comme échantillon.

Un dernier aspect qui a attiré notre attention est le fait que le *Rapport Parent* proposait de laisser à chaque école le soin de choisir les langues vivantes à y être enseignées.

Choix des langues non maternelles

Pour sélectionner les langues non maternelles qui font l'objet de notre recherche, nous avons consulté tout d'abord les programmes de langues que le Ministère de l'Education offre au niveau secondaire et nous avons aussi examiné les orientations préconisées par les théories didactiques.

Il faut noter que nous avons éliminé de notre recherche tout ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, et ce, incluant l'enseignement des langues ethniques que nous considérons comme étant de l'enseignement de la langue maternelle. Depuis 1978, le Ministère de l'Education offre des cours d'italien, d'espagnol et de grec aux élèves d'origine italienne, espagnole et grecque. Il s'agit, dans ce pays, d'un enseignement de la première langue connue de ces élèves.

Quant aux langues non maternelles, le Ministère de l'Education offre des programmes de latin et de grec dans le cas des langues anciennes, des programmes de français et d'anglais dans le cas des langues secondes et des programmes d'allemand, d'espagnol, d'italien et de russe dans le cas des langues étrangères.

Par contre, le Ministère n'offre aucun cours dans le domaine des langues internationales construites. Si nous avons jugé bon de retenir cette catégorie, c'est que les langues internationales construites répondent de fait aux finalités d'ordre pragmatique mises actuellement de l'avant dans le domaine des langues secondes et étrangères. De plus, l'espéranto, qui est la plus répandue de ces langues, est enseigné dans le cadre scolaire de plusieurs pays (Mercier, 1981, pp. 15-16). Nous aimerions aussi ajouter que l'introduction de ce type de langue peu connu en Amérique du Nord, a stimulé l'intérêt chez nos répondants et a facilité les discussions qui ont suivi l'administration du questionnaire en "dépassionnant" les débats qui ont généralement cours quand il est question des langues non maternelles au Québec.

Les parents de comités d'école

Il convient maintenant de justifier le choix des parents membres de comités d'école parmi l'éventail des agents éducatifs. Pour ce faire, nous ferons d'abord un rappel succint de l'historique de la participation parentale au système éducatif et ensuite nous tenterons de justifier notre choix.

Le domaine de l'éducation a été pendant de très longues années le fief des professionnels de l'enseignement au Québec. Avec la parution du livre V du *Rapport Parent* (1966), la participation des parents à l'école a été institutionnalisée.

En effet, pendant tout le temps que le système scolaire québécois était entre les mains des membres du clergé, les parents laissaient toute liberté à celui-ci et ne se présentaient à l'école de leurs enfants que pour la remise des bulletins ou encore pour assister à la distribution des prix de fin d'année.

Avec la formation des associations parents-maîtres dans les années 50, les parents entraient à l'école. Ces associations parents-maîtres participaient à des activités scolaires de divers ordres: activités sociales, activités pédagogiques et activités culturelles.

Ces associations parents-maîtres ont créé un lien entre l'école et la famille. Mais il faut attendre la parution du *Rapport Parent* pour que la place et le rôle des parents dans le système d'éducation soient consacrés.

> La nécessité, aujourd'hui, de mieux associer les parents avec l'école (...) nous ont incités à proposer des structures scolaires fondées à la base même, sur le vote et la représentation des parents.
> (Vol. V, p. 233).

Ce rapport, en présentant de nouvelles structures scolaires, donne une place et un rôle aux parents à l'intérieur de comités scolaires.

> Un tel organisme ne peut que favoriser les bonnes relations entre les parents et l'école, contribuer à la meilleure information de tous et initier dès maintenant tous les parents aux responsabilités démocratiques que nous souhaitons leur voir assumer.
> (Vol. V, p. 233).

Après les comités scolaires, le Ministère de l'Education nouvellement formé, a proposé en 1967 la formule des ateliers pédagogiques qui réunissaient les administrateurs scolaires, les parents et les enseignants d'une même école. Néanmoins, il semble que ces ateliers n'aient pas donné les résultats attendus.

> (...) bien que la place des parents en matière de participation active et intégrale ait été prévue, les niveaux de participation, et le rôle des groupes en présence ainsi que les thèmes mis en cause n'ont pas été précisés.
> (Znaty-Kadoch, 1981, p. 2).

Signalons enfin le rôle joué par les comités consultatifs d'école vers 1965. Le but de ces comités a été d'amorcer le dialogue entre l'école et les parents. Ils furent cependant de courte durée.

Mais, c'est la loi 27 (1971) qui va consacrer le principe de la participation des parents en créant les comités d'école et les comités de parents qui existent toujours. Les comités d'école ont pour fonction:

> – de stimuler par des moyens appropriés la participation des parents et du milieu en général à l'amélioration des services éducatifs de l'école;
> – d'étudier les mesures susceptibles de favoriser la personnalisation des services éducatifs de l'école;
> – de faire à la direction de l'école toute recommandation propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de l'école.
> (Projet de loi no 27, 1971).

Dans ces comités, les parents n'ont pas de pouvoirs nouveaux, mais la loi, ainsi établie, encourage la participation à la chose scolaire et permet aux parents d'être informés.

En plus des comités d'école, qui jouent un rôle d'ordre consultatif auprès des écoles, des comités de parents ont été formés. Ceux-ci exercent leurs fonctions auprès des commissions scolaires et auprès du Ministère de l'Education. Ils sont, eux aussi, consultatifs.

Suite aux pressions constantes des comités d'école et des comités de parents pour obtenir un pouvoir plus grand au sein du système scolaire, le gouvernement actuel a proposé en juin 1982 dans son document *L'école québécoise, une école communautaire et responsable*, que l'école devienne la cheville du système scolaire, et que les comités d'école, qui deviendraient les conseils d'école, obtiennent un pouvoir décisionnel. Actuellement, ce livre blanc fait l'objet d'une consultation à travers la province auprès de la population.

Que ce projet soit accepté ou non, il reste un fait indéniable: les parents sont présents à l'école. Ils y jouent, présentement, un rôle prépondérant de consultation et, éventuellement, de décision. De partenaires passifs qu'ils étaient, les parents sont devenus des associés qu'on

écoute: on songe, par exemple, à l'enseignement du français aux anglophones par immersion. C'est suite aux demandes de parents qu'un nouveau régime pédagogique pour l'enseignement du français, langue seconde, a été expérimenté et par la suite répandu.

Comme nous venons de le voir, les parents intéressés par l'éducation de leurs enfants se sont regroupés dans divers types de comités pour se faire entendre des autorités. Depuis 1971, ils sont plus de 40 000 dans la province à avoir fait partie des comités d'école en plus de ceux des comités de parents.

En dehors des spécialistes de l'enseignement, les parents des comités d'école sont les seuls à avoir une action directe sur le vécu quotidien de l'école et de plus, ce sont eux qui peuvent le mieux jouer le rôle de modérateur dans les discussions du monde de l'éducation.

Les parents des comités d'école peuvent, lors des rencontres mensuelles avec le responsable administratif de l'école et un représentant des enseignants, donner une couleur locale à chaque institution, en faisant connaître leurs opinions quant aux orientations pédagogiques prises et aux choix des options offertes. En fait, ils peuvent intervenir auprès des personnes qui prennent les décisions et leur force d'intervention a souvent porté fruit.

Nous tenons à signaler ici que le choix que nous avons fait des parents des comités d'école comme population-cible de notre enquête ne nous fait en rien minimiser l'importance de l'influence que certains groupes de parents, en dehors de ces comités, peuvent avoir sur des décisions administratives ou pédagogiques au niveau de chacune des écoles. Au fil des ans, nous avons pu constater que des groupes ad hoc de parents se sont formés pour venir au soutien ou encore à la défense de certaines causes spécifiques, comme, par exemple, l'enseignement de l'anglais à partir de la première année en dépit de la réglementation qui stipule que cet enseignement doit commencer en quatrième année. Nous avons aussi observé qu'en général l'action de ces groupes ad hoc était plutôt de courte durée.

Si nous avons pensé qu'il était important de retenir les parents des comités d'école comme sujets de notre sondage, ce n'est pas que nous leur reconnaissons une force de pression plus forte que certains autres groupements de parents, mais c'est surtout parce que nous sommes persuadée qu'ils sont les seuls, en plus des professionnels de l'enseignement, à exercer de façon continue (et non ponctuelle) un ascendant sur toutes les politiques des écoles et ce, depuis leur création en 1971.

De plus, nous aimerions spécifier que ce n'est pas uniquement le projet d'une nouvelle réforme scolaire qui nous a incitée à préférer les comités d'école à toute autre cellule structurée liée au monde scolaire. C'est avant tout parce que l'arrivée des parents dans le système scolaire a constitué et constitue une nouvelle force de pression avec laquelle le système scolaire est susceptible de compter davantage dans l'avenir. Tout porte à croire que les parents sont entrés dans le système scolaire pour y demeurer et vraisemblablement pour y jouer un rôle de plus en plus important.

Définition des variables

Notre enquête contient un certain nombre de question factuelles qui rendront possible l'établissement de variables pour analyse ultérieure: sous-région administrative, âge, sexe, scolarité et langue maternelle. Plusieurs raisons expliquent le choix de nos variables.

Tout d'abord, il s'avérait judicieux d'analyser les attentes des parents des comités d'école en fonction de variables reconnues. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avions retenu les caractéristiques descriptives des répondants fournies par l'étude du Conseil Supérieur de l'Education menée en 1979. Dans cette enquête, les traits distinctifs des membres des comités d'école sont les suivants: l'âge, la langue maternelle, le sexe, la scolarité, l'emploi, le nombre d'enfants fréquentant l'école, l'expérience des membres au sein d'un comité d'école, et leur participation à des organismes divers. Ces traits particuliers constituaient, à ce moment-là, le profil des parents membres des comités d'école catholiques et protestants des niveaux primaire et secondaire (traditionnelles et polyvalentes) des régions administratives de tout le Québec.

Mais, comme notre population-cible se distingue de celle de cette étude en ce qu'elle provient uniquement de grosses écoles secondaires du secteur catholique de la région de Montréal, nous avons jugé pertinent de soumettre la liste de ces variables à des membres de comités d'école lors de rencontres préliminaires à l'élaboration de notre questionnaire. Au cours de ces visites, nous avons enjoint les participants d'identifier, parmi la liste soumise, les critères susceptibles de différencier les attentes des parents des comités d'école des régions concernées en regard, toutefois, du sujet de notre recherche. C'est de cette manière, et aussi suite à une consultation auprès d'un docimologue, que furent déterminées les cinq variables de notre étude:

— *sous-région administrative* — Afin de faciliter l'administration du système scolaire et pour tenir compte des différences régionales, le Québec est divisé en neuf secteurs distincts. L'une de ces régions, population-cible de notre enquête, est la région de Montréal. Celle-ci est fractionnée en trois sous-régions (Nord de Montréal, Sud de Montréal et île de Montréal) à cause de l'étendue du territoire et aussi en considération des disparités des trois zones. Or, c'est au nom de ce dernier élément que nous avons convenu d'introduire ce groupement institutionnel parmi nos variables. Le fait d'appartenir à une région, compte tenu des différences entre ces régions, pourrait s'avérer un facteur important dans les attentes des parents des comités d'école. De plus, cette variable nous permettra de nous assurer d'une juste représentativité de chacun des milieux.

— *âge* — L'adoption de cette variable nous a semblé pertinente pour les fins de notre recherche. Il ne semble pas du tout incongru de croire que le nombre d'années d'expérience de vie des parents, lié au fait que leurs apprentissages linguistiques scolaires respectifs se soient faits sur plusieurs décennies (années 20, 30, 40 ou 50), pourrait apporter des écarts dans les attentes qu'ils nourrissent pour l'enseignement des langues non maternelles dans les polyvalentes où ils oeuvrent actuellement. Ainsi, lorsque nous utiliserons cette variable dans l'analyse des résultats de notre enquête, nous tenterons de voir si le fait d'être plus ou moins âgé ou encore plus ou moins jeune influence les résultats de façon significative.

— *sexe* — D'après les études consultées, il apparaît que les comités d'école sont composés majoritairement par des membres de la gent féminine. Les hommes y sont présents mais à un degré moindre. De plus, nous savons, et il est de notoriété publique, que les femmes recevaient dans le passé une éducation passablement différente de celle des hommes. C'est pourquoi, en raison des différences de formation des hommes et des femmes, nous pourrions nous attendre à ce que les choix linguistiques se particularisent. Voilà, nous a-t-il semblé, un élément important à retenir pour procéder à une analyse judicieuse des données qui seront fournies par notre enquête.

— *scolarité* — L'emploi de cette variable nous permettra de connaître le niveau de scolarité atteint par les sujets de l'enquête. Si nous avons considéré les qualifications académiques des répondants comme étant un facteur important pouvant influer sur les résultats de notre étude, c'est que nous pouvons assez facilement supposer que les gens moins scolarisés pourraient opter pour les types de langues plutôt utilitaires et pourraient délaisser les langues à caractère plus culturel. De même, nous pourrions nous attendre à ce que les parents les plus scolarisés favorisent en plus grand nombre les langues à grand prestige comme les langues anciennes. La sélection de cette variable nous a permis d'éliminer celle des strates sociales qui semblait, au dire des parents consultés lors des réunions préliminaires que nous avons mentionnées plus haut, moins importante pour les fins de la recherche.

— *langue maternelle* — Quant à la variable langue maternelle, nous croyons qu'elle est importante si les comités d'école sont représentatifs de l'ensemble du caractère cosmopolite des sous-régions de notre échantillon. Il semble raisonnable de présupposer que les opinions des allophones pourraient être distinctes de celles des francophones. Cette distinction pourrait être due aux antécédents scolaires et culturels dissemblables de chacun de ces

groupes. Toutefois, nous aimerions préciser que s'il s'avérait que moins de 25% des parents des comités d'école étaient des allophones, nous ne pourrions alors conserver cette variable et nous serions dans l'obligation de l'abandonner.

CHAPITRE II

ANALYSE DE LA SITUATION

Au coeur de ce chapitre-ci, nous présenterons une analyse de la situation de l'enseignement des langues non maternelles au Québec. Pour ce faire, nous exposerons, tout d'abord, les finalités et les objectifs qu'on a généralement attribués à l'enseignement des langues non maternelles et nous ferons connaître les options prises par l'orientation des nouveaux programmes des langues non maternelles. Ensuite, nous aborderons les diverses approches méthodologiques issues des conceptions d'un tel enseignement. Puis, nous ferons connaître la clientèle scolaire soumise à cet enseignement. Finalement, nous regarderons de près le temps alloué à cet enseignement.

Les objectifs de l'enseignement des langues non maternelles

Les finalités de l'enseignement des langues non maternelles vont généralement de pair avec celles de toute matière académique et correspondent aux idéologies éducatives d'une société et d'une époque. Ces idéologies en matière d'éducation sont marquées par les grands courants pédagogiques, par les besoins de la civilisation, par les nécessités sociales et politiques ainsi que par la conception de la culture qu'a chaque société. De tout temps, l'enseignement scolaire a fait place à l'enseignement des langues non maternelles. Toutefois, les langues enseignées et les buts poursuivis par cet enseignement ont différé selon les époques.

Historiquement, on a attribué quatre types d'objectifs différents à l'enseignement des langues non maternelles: des objectifs d'ordre pragmatique, d'ordre politique, d'ordre culturel et d'ordre éducatif.

Toutefois, ces quatre types d'objectifs se sont rarement retrouvés ensemble dans l'histoire de l'enseignement des langues, dans les fondements théoriques et dans l'approche pédagogique de cet enseignement.

Il fut un temps, pas si lointain, où les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues non maternelles étaient dichotomisées. Il y avait d'un côté des raisons d'ordre pragmatique (apprendre à communiquer dans une autre langue, apprendre une autre langue pour mieux aider à la maîtrise de la langue maternelle) et d'ordre politique (apprendre une autre langue pour mieux connaître les pays étrangers et pour favoriser les contacts nationaux, pour les pays bilingues ou multilingues, et internationaux) pour ce qui est des langues secondes, des langues étrangères, des langues internationales et récemment des langues anciennes. D'un autre côté, on trouvait des raisons d'ordre culturel (acquérir un bagage culturel par l'apprentissage de la langue, l'étude de la civilisation et de la littérature) et d'ordre éducatif (apprendre une langue pour assurer le développement intellectuel) pour ce qui est surtout des langues anciennes.

Depuis que l'enseignement a été démocratisé, le choix des langues enseignées a été grandement modifié. Depuis aussi que des besoins nouveaux de communication sont apparus à l'échelle mondiale, les orientations de l'enseignement des langues non maternelles ont changé de cap et poursuivent maintenant des buts prioritairement pragmatiques mais, ce sont généralement des visées d'ordre politique qui déterminent en définitive le choix des langues enseignées.

Les options prises quant aux objectifs des langues non maternelles ont grandement influencé les choix des contenus d'apprentissage et par voie de conséquence la pratique pédagogique.

Les langues anciennes

L'enseignement des langues anciennes a subi peu de modifications pendant un grand laps de temps. Ce n'est que pendant les vingt dernières années, alors que cet enseignement était menacé de disparition, suite au développement d'une conception nouvelle de l'humanisme plus orientée vers la formation scientifique, que les buts poursuivis ont été quelque peu modifiés, que les approches pédagogiques ont commencé à changer et que les contenus d'enseignement ont été transformés.

Piaget, en 1969, résumait ainsi les buts reconnus à l'enseignement des langues anciennes:

> Le but principal est la formation de l'esprit historique et la connaissance des civilisations passées dont procèdent nos sociétés.
> Le but marginal (...) est la formation de l'esprit en général (...)
> (p. 93).

A ces objectifs d'ordre éducatif et culturel, nous pouvons ajouter maintenant un objectif de type pragmatique que les fervents des humanités gréco-latines avancent maintenant, à savoir, l'amélioration de la maîtrise de la langue maternelle.

Pour ce qui est du but essentiel dont il est question chez Piaget, nous croyons comme lui qu'il est "sans discussion possible". Il va de soi que la connaissance des textes des Anciens permet la formation de l'esprit historique car nos sociétés ont puisé chez les Anciens toutes les bases nécessaires à l'établissement de nos sociétés nouvelles. Ce retour aux Anciens facilite la compréhension de l'histoire actuelle.

Quant au but marginal, nous reconnaissons, à la suite de Piaget, que personne n'a encore réussi à démontrer de quelle manière l'étude d'une langue ancienne, ou de toute manière académique, concourt à la formation de l'esprit en général. Mais nous croyons que l'étude des langues anciennes contribue sûrement de par les efforts de gymnastique intellectuelle, de réflexion et de jugement qu'elle demande, à la formation d'un certain type d'individu. Cependant, à ce jour, aucune recherche n'a réussi, semble-t-il, à démontrer que l'étude des langues anciennes participait plus à la formation de l'esprit en général que l'étude de la géographie, de l'histoire ou de toute autre matière académique.

Jusqu'à tout récemment, les arguments apportés par les adeptes des traditions gréco-latines pour prouver qu'effectivement la connaissance des langues anciennes, spécialement le latin, aide à une meilleure maîtrise de la langue maternelle, étaient surtout d'ordre étymologique. Ces arguments réussissaient difficilement à justifier le nombre d'heures et le nombre d'années qu'un élève devait consacrer à l'étude de ces langues.

Toutefois, nous devons reconnaître que la langue française tire plus de 40 000 mots de la langue latine qu'elle a remplacée comme langue d'instruction à partir de la Renaissance. Mais est-il besoin de connaître la génèse du français pour être en mesure d'en réaliser la synthèse? C'est ce que les humanistes gréco-latins défendent. Mais ces arguments n'ont jamais fait le poids chez les modernistes qui soutiennent qu'on peut aussi bien apprendre des langues modernes (à flexion ou non) pour

> (...) affiner la perception du phénomène linguistique et la conscience qu'on a de sa propre langue (...)
> (Rapport Parent, 1964, Vol. 3, p. 58).

C'est que les arguments avancés, à l'heure actuelle, pour démontrer que l'étude du latin aide à la maîtrise de la langue maternelle ne sont plus uniquement des arguments du type etymologique.

Tout récemment, des chercheurs américains ont essayé de démontrer les bienfaits de l'apprentissage du latin. Chez nos voisins du Sud, il semble y avoir un retour vers l'apprentissage du latin: 16,3% plus d'élèves ont subi l'examen final de latin en 1980 qu'en 1979 et 16% de plus en 1981 qu'en 1980 (Lafleur, 1982). Ce n'est pas tout à fait le cas pour le Québec où l'on ne constate pas d'augmentation sensible (Gouvernement du Québec. Statistiques de l'enseignement, 1981-1982).

Les chercheurs américains, dont il vient d'être question, ont comparé les scores obtenus au test national (SAT TEST) par les élèves qui ont appris le latin et ceux qui ne l'ont pas appris. Ces données indiquent que le résultat moyen de ceux qui ont appris le latin était de 134 points supérieur, dans la section verbale du test, à l'autre groupe d'élèves. De plus, les données indiquent que ces résultats sont plus élevés, dans cette même section du test, pour les élèves qui ont appris le latin par rapport à ceux qui ont appris l'espagnol, le français, l'allemand, l'hébreu ou le russe. Et les chercheurs terminent leur rapport en présentant les résultats au test national de mathématiques. Dans ce test, les élèves qui ont appris le latin ont eu de meilleurs résultats que leurs confrères et consoeurs qui ont appris les langues modernes mentionnées ci-dessus à l'exception du russe.

Pareils résultats peuvent à première vue éblouir. Cependant, un certain nombre de réserves s'imposent. Par exemple, le rapport de recherche présenté n'est pas suffisamment exhaustif pour que l'on puisse être en mesure de juger de la pertinence des résultats offerts. Plusieurs variables personnelles entrent en ligne de compte dans l'étude des langues et des mathématiques et le rapport n'en fait aucune mention. Le rapport ne cite pas, non plus, le type de régime pédagogique que ces élèves ont connu, l'approche méthodologique et le nombre d'heures consacré à l'étude de ces sujets. Nous nous devons donc d'attendre des résultats plus explicites et mieux fondés avant d'accepter les conclusions auxquelles les chercheurs arrivent à savoir que l'étude du latin améliore la maîtrise de la langue maternelle et, grâce à l'analyse logique qu'elle fait faire à l'élève, développe son esprit mathématique.

Ce qui est à remarquer dans l'approche que prennent maintenant les défenseurs des humanités gréco-latines, c'est qu'ils recourent à la démarche expérimentale pour étayer leurs arguments, ce qui ne s'était jamais produit auparavant.

Toutefois, malgré toutes les controverses suscitées par l'enseignement des langues anciennes, il reste un fait évident: l'enseignement des langues anciennes a toujours des adeptes dans plusieurs pays du monde, et certains pays font même un retour vers l'enseignement de ce type de langues.

> En ce qui concerne les langues anciennes, il s'agit là d'une vieille tradition qui se justifie par l'attente d'effets bénéfiques sur la formation intellectuelle et sur la compréhension des sources éloignées de la culture moderne.
> (Bibeau, 1982, p. 9).

Au Québec, malgré les positions prises quant aux finalités et aux objectifs de l'enseignement des langues anciennes, cet enseignement s'est toujours fait. Tout récemment (juin 1982), le Ministère de l'Education lançait un nouveau programme de latin. Il n'est cependant pas encore question d'un nouveau programme de grec.

Le nouveau programme de latin poursuit les objectifs dont parlent Piaget et Bibeau mais y accole celui d'un autre ordre: la consolidation de la langue maternelle. Voici un aperçu de ce qu'on y trouve:

les objectifs d'ordre intellectuel:

- développer l'esprit d'analyse et de synthèse par la traduction de textes écrits dans une langue synthétique;
- développer le raisonnement par une idée à suivre ou à exprimer en ses propres mots;
- aiguiser le jugement par le choix à faire entre les nombreuses possibilités que suppose une langue à flexions;

les objectifs d'ordre linguistique:

- consolider la connaissance de la langue maternelle par la capacité de reproduire correctement la pensée d'autrui exprimée dans une autre langue;
- développer le savoir linguistique par l'apprentissage de vocabulaire et de règles de grammaire nécessaires à la traduction;

les objectifs d'ordre culturel:

- accéder aux sources de la culture occidentale utiles à la compréhension des auteurs à traduire ou à la poursuite de certaines études;
- comprendre des faits contemporains par le biais du fait romain.

(Ministère de l'Education. Programme d'études et Guide pédagogique. Secondaire. Latin. 1982, p. 7-8).

Les langues secondes

Les objectifs de l'enseignement des langues secondes et étrangères n'ont jamais été aussi contestés que ceux des langues anciennes même s'ils étaient les mêmes au point de départ. Dans le cas des langues secondes, ce sont surtout les régimes pédagogiques qui ont été contestés, en particulier au Québec.

Il faut attendre l'après-guerre (autour des années 40 et 50), aux Etats-Unis, pour que les objectifs des langues anciennes et secondes commencent à se distinguer. A cette époque, les communications internationales se trouvent facilitées et commandent une redéfinition des objectifs d'apprentissage et cela, de façon distincte et précise.

Au Québec, il faut attendre les années 70 pour que soient redéfinis une première fois les objectifs de l'enseignement des langues secondes: 1970 pour l'anglais, langue seconde, et 1971 pour le français, langue seconde, à l'intérieur de programmes-cadres. Ces programmes-cadres servaient de canevas aux commissions scolaires qui à leur tour devaient élaborer des programmes institutionnels. Ces programmes-cadres ainsi que les programmes institutionnels présentaient des objectifs d'ordre tout autant linguistiques que culturels.

D'une enquête faite par le Ministère de l'Education auprès des commissions scolaires en 1977, il ressort que les objectifs préconisés dans les programmes-cadres de 1970 et 1971 ne correspondaient plus aux besoins du milieu. Et pour une deuxième fois, le Ministère de l'Education a fait table rase de tout programme et a entrepris la tâche ardue de reformuler de nouveaux objectifs et de délimiter de nouveaux contenus d'apprentissage.

Mais avant de définir de nouveaux objectifs d'apprentissage, en s'appuyant sur l'apport de données nouvelles dans le domaine de la didactique des langues secondes, le Ministère, par des enquêtes, est allé vérifier auprès des apprenants leurs besoins et leurs intérêts relatifs à l'apprentissage de la langue seconde. De plus, le Ministère a réalisé des enquêtes auprès de certains partenaires de l'Education afin de connaître leurs perceptions des besoins langagiers d'élèves de niveau secondaire. (Ministère de l'Education, 1980).

Les résultats de ces enquêtes ont fourni les éléments nécessaires à l'élaboration de l'objectif global des nouveaux programmes de langues secondes, des objectifs généraux ainsi que des objectifs terminaux et ont orienté les choix faits quant aux contenus minima d'apprentissage.

L'objectif global retenu pour l'enseignement du français, langue seconde, est d'ordre pratique:

> L'enseignement du français, langue seconde, au secondaire vise à développer chez l'élève l'aptitude à communiquer dans les situations où l'usage de la langue française lui est nécessaire et utile.
> (Ministère de l'Education. Programme de français, langue seconde, 1981, p. 12).

L'objectif global retenu pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire est lui aussi du même ordre:

> Assurer à l'élève une plus grande compétence à communiquer efficacement en anglais, langue seconde, dans les situations qui en favorisent l'utilisation.
> (Projet de programme d'étude. Anglais, langue seconde, 1981, p. 12).

Les programmes des deux langues secondes, comme des frères jumeaux, s'orientent vers l'enseignement d'une compétence de communication.

Déjà, le *Rapport Parent* avait indiqué la nouvelle voie que devait prendre l'enseignement des langues secondes et vivantes:

> Les langues vivantes sont donc enseignées au niveau secondaire, sous leur angle surtout pratique (...) C'est à l'aspect fonctionnel d'une langue que doit d'abord s'intéresser l'enseignement.
> (Vol. 3, p. 59).

Les langues étrangères

Généralement, là où s'est fait l'enseignement des langues étrangères, les objectifs poursuivis étaient d'abord, tout comme pour les langues secondes, les mêmes que ceux des langues anciennes. Mais, dès que des changements d'ordre théorique et méthodologique se sont fait sentir dans le domaine des langues secondes, les langues étrangères, qui sont des langues vivantes au même titre que les langues secondes, ont suivi.

C'est uniquement avec la parution du *Rapport Parent* que les langues étrangères ont fait l'objet d'une attention spéciale au Québec et que leur introduction dans le système d'éducation a provoqué des querelles de clocher. En effet, le rapport préconisait que l'étude des langues vivantes devait remplacer, à proprement parler, l'étude des langues anciennes pour les élèves de niveau secondaire.

Le rapport reconnaissait les mêmes vertus à l'étude des langues étrangères qu'à l'étude des langues secondes. De plus, il reconnaissait à l'étude des langues vivantes (secondes et étrangères) à peu près les mêmes valeurs qu'à l'étude des langues anciennes tant au niveau culturel qu'au niveau éducatif et linguistique:

> ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES
>
> L'apprentissage des langues, quelles qu'elles soient, affine la perception du phénomène linguistique et la conscience qu'on a de sa propre langue; il assouplit l'intelligence par le sentiment de la relativité culturelle (...).
> (Vol. 3, p. 58).

A ce qu'il semble, c'était la première fois au Québec qu'on reconnaissait des objectifs autres que culturels à l'apprentissage des langues vivantes:

> Objectifs culturels et objectifs utilitaires s'entremêlent, parmi les buts qui poussent à enseigner les langues vivantes ou à les étudier.
> (Vol. 3, p. 58).

Suite à l'apparition de cette idéologie, les premiers programmes, à portée surtout culturelle et utilitaire, ont vu le jour au début des années 1970. Mais, contrairement aux programmes de langues secondes, il n'y a pas eu récemment de refonte des dits programmes. Peut-être le milieu n'en a-t-il pas senti le besoin? Peut-être aussi que les clientèles n'étaient pas assez nombreuses? Ou peut-être encore que les programmes du début des années 70 répondent toujours au besoin du milieu?

Les langues internationales

Les langues internationales, qui sont des langues construites, voulaient régler les problèmes de communication posés par la multitude de langues naturelles. Les langues internationales n'ont jamais prétendu remplacer les langues maternelles des individus mais plutôt faciliter les échanges internationaux. Elles ont été considérées comme langues auxiliaires véhiculaires des rapports des individus de tous les pays de la terre. Ce sont des langues totalement utilitaires, des "langues-outils" comme le fait si bien remarquer Van Deth (1979).

De par leur construction, de par le rôle qu'elles veulent jouer, ce sont des langues construites sans racine géographique ou sociale, qui sont utilisées à certaines occasions par des individus à travers le monde. De toutes les langues construites, l'espéranto est certes la plus connue, celle qui a le plus d'adeptes et celle qui a le plus évolué.

Les espérantophones considèrent que l'espéranto, de langue artificielle qu'elle était, grâce à l'évolution qu'elle a subie depuis son origine (1887), est devenue une langue "naturelle". Ce point de vue n'est toutefois pas partagé par la plupart des linguistes.

Aux visées uniquement pragmatiques que l'espéranto poursuivait lors de sa création, se sont ajoutés des buts pédagogiques semblables à ceux que poursuivent les langues anciennes, les langues secondes et les langues étrangères:

- Au point de la formation intellectuelle des jeunes, l'espéranto pourrait assumer un rôle très comparable à celui qu'ont joué dans le passé le latin et le grec.
- L'étude de l'espéranto est susceptible d'apporter chez les jeunes une notable amélioration de la connaissance du français.
- Structuration de la pensée.

(Mercier, 1981, pp. 8-9).

Bien qu'il soit plus facile de l'étudier que les autres langues à cause de la simplicité de sa grammaire (seize règles fondamentales sans exception, absence de verbes irréguliers, richesse du vocabulaire), l'espéranto n'est appris, chaque année, que par environ 16 500 écoliers répartis dans une trentaine de pays (Association canadienne d'espéranto. Actualités espérantistes, 1980). Au Québec, le Ministère de l'Education n'a jamais introduit la langue espérantiste comme matière de cours. Ce sont des associations non institutionnelles qui assurent un enseignement de l'espéranto à une clientèle composée majoritairement d'adultes.

Unicité et diversité des orientations

L'orientation de l'enseignement des langues non maternelles, comme nous venons de le voir, a évolué beaucoup depuis quelques années. Ces orientations identiques au début, sauf peut-être pour les langues internationales, se sont singularisées par la suite.

Les langues secondes se réclament actuellement d'une orientation pratico-pratique. Il en est de même pour les langues étrangères. Les langues anciennes, quant à elles, tout en conservant les valeurs du passé, tentent de regagner le terrain perdu en essayant de montrer le côté pragmatique de cet enseignement; quant aux langues internationales, d'uniquement pratiques qu'elles étaient à la base, elles essaient de redorer leurs blasons en empruntant aux langues anciennes les valeurs qui leur ont été de tout temps attribuées.

Des quatre types d'objectifs dont il était question au début de ce chapitre, un seul fait le consensus à l'heure actuelle. Il s'agit de l'objectif pragmatique: apprendre à communiquer dans une autre langue, apprendre une autre langue pour aider à la maîtrise de la langue maternelle. Nous ne saurions nous opposer à cet objectif poursuivi par les langues non maternelles bien que nous puissions avoir certaines craintes au sujet de l'emphase mise sur cet objectif et redouter qu'on présente uniquement à l'élève une langue évidée de sa culture.

Approche méthodologique de l'enseignement des langues non maternelles

Après avoir exposé les finalités et les objectifs de l'enseignement des langues non maternelles, nous allons maintenant aborder les diverses approches méthodologiques qui ont eu cours et présenter l'approche préconisée par les nouveaux programmes des langues non maternelles.

Point de vue historique

Comme la langue latine a été la première langue, autre que la langue maternelle, à être enseignée au niveau secondaire, les finalités qu'elle poursuivait ainsi que son approche méthodologique ont largement influencé les finalités et l'approche méthodologique des langues secondes, étrangères et internationales.

L'enseignement du latin se faisait d'abord selon une approche analytico-grammaticale qui a été qualifiée "d'approche traditionnelle"; cette approche était centrée sur la langue écrite. La méthode consistait en la traduction du français au latin et du latin au français et à l'application de règles de grammaire apprises par coeur. Il en était ainsi pour les autres langues non maternelles.

Après l'approche traditionnelle, ce fut l'approche directe. Cette approche se caractérisait par l'utilisation de la langue à apprendre dès le début des cours. On essayait de reproduire auprès des sujets apprenants les conditions d'acquisition naturelle. L'accent était mis sur la partie orale et on accordait moins d'importance à la traduction, qui a été remplacée par l'étude de textes et par des questions sur le texte. La traduction se faisait toujours mais à un stade plus avancé de l'apprentissage. Il en fut ainsi pour les autres langues non maternelles.

En raison de besoins pressants de communication aux Etats-Unis dans les années 40 et 50, il y eut un renouvellement de la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes. Ce renouveau trouve ses fondements dans les travaux faits en linguistique structurale et aussi dans les travaux faits en psychologie behavioriste. Ce renouvellement a donnée naissance à la méthode audio-orale d'enseignement des langues. L'accent, dans ces méthodes, était mis sur la langue orale en début d'apprentissage et proposait à l'élève des exercices mécaniques portant sur les structures de la langue pour aider à la formation d'habitudes à l'aide de stimuli et de réponses sonores. L'écrit venait plus tard dans le processus d'apprentissage, pour consolider l'oral. Cette approche a donné lieu au développement de ce que l'on a appelé le "hard-ware", c'est-à-dire l'utilisation massive de magnétophones et de laboratoires de langues pour enseigner les langues secondes et étrangères. Il en fut ainsi pour les langues anciennes mais à une échelle moindre.

En effet, les Pères O'Brien et Twombly de Georgetown University, à Washington, et Sweet à l'Université du Michigan, ont élaboré une méthode structurale pour l'enseignement du latin où 75% du travail d'apprentissage se faisait au laboratoire de langues. Une équipe de professeurs de langues et d'universitaires québécois en ont fait une adaptation pour notre contexte (Bibeau, 1967).

Des Etats-Unis, nous avons reçu des méthodes audio-orales et d'Europe, les méthodes audio-visuelles issues de l'approche SGAV (structuro-globale-audio-visuelle). Les méthodes audio-visuelles se distinguent des méthodes américaines en ce qu'elles font appel à des

stimuli visuels en plus des stimuli sonores et qu'elles présentent les exercices structuraux à l'intérieur d'une situation donnée et non pas hors contexte.

> (...) il semble bien que cette méthodologie soit fondée sur la psychologie gestaltiste puisqu'au fond il n'est question que de perception globale, tant visuelle qu'auditive.
> (Germain, 1976, p. 78)

L'approche traditionnelle, l'approche directe et l'approche audio-orale de l'enseignement des langues poursuivaient un objectif présumément pragmatique: apprendre la langue pour être en mesure de la parler. Mais ces approches n'ont pas donné tous les résultats escomptés car en dehors des salles de cours, les apprenants arrivaient difficilement à faire le transfert de leur apprentissage dans des situations réelles et courantes de la vie.

De ce bref survol, nous pouvons constater que le "quoi" et le "comment" enseigner une langue non maternelle ont toujours fait partie des préoccupations des pédagogues. Encore aujourd'hui, les pédagogues cherchent à savoir ce que l'on devrait enseigner de ces langues et comment on devrait l'enseigner pour que les apprenants puissent un jour communiquer dans les langues apprises. Un espoir vient de naître avec l'approche communicative qui a, elle aussi, avant tout, des visées pragmatiques.

Tendances actuelles

En réaction contre l'approche structurale de la langue qui a donné naissance aux méthodes audio-orale américaines, Jakobovits (1970) a fait connaître un nouveau concept qu'il a emprunté aux ethnographes de la communication et aux socio-linguistes: le concept de compétence de communication qu'il a appliqué à l'apprentissage des langues. Savignon (1972) essaiera de rendre ce concept opératoire pour la salle de classe. En peu de temps, ce concept gagnera les faveurs des didacticiens américains, canadiens et même européens.

La question soulevée par ce nouveau concept est la suivante: devrait-on enseigner les règles d'emploi de la langue, en plus d'enseigner les structures de la langue à apprendre?

C'est dans cette ligne de pensée que les experts du Conseil de l'Europe ont proposé un nouveau "quoi" enseigner dans *Un Niveau-seuil* (1976). Le découpage proposé est fait de façon différente; de la structure purement linguistique, on passe aux fonctions du langage et par conséquent, on passe de la syntaxe à la sémantique de la langue. Par contre, cet ouvrage ne propose pas de pratique pédagogique, mais fournit un listing de fonctions et de notions nécessaires pour obtenir un seuil minimal de compétence en langues secondes. Nous sommes encore à la recherche d'une véritable pédagogie de la communication. A ce jour, plusieurs tentatives ont été faites pour délimiter un schéma fonctionnel.

Ce qui ressort des récentes tentatives est qu'il n'y a pas de modèle monolithique proposé, comme ce fut le cas avec l'approche structurale. Au contraire, il est question maintenant "des" approches communicatives qui tiennent compte des besoins et des intérêts des apprenants, des conditions d'apprentissage et des situations de communication authentiques ou du moins réalistes. En résumé, dans cette nouvelle approche, l'attention est focalisée sur l'apprenant et délaisse le côté mécanique de la langue.

C'est une "approche communicative" que le Ministère de l'Education préconise dans ses programmes de langues secondes (français et anglais) et dans un nouveau programme de latin. Ce dernier programme est plus allégé que les précédents car il renonce à l'enseignement du latin comme autrefois et ne privilégie que la version latine ou encore l'étude du latin dans le texte. Les programmes de langues secondes, quant à eux, fournissent une multitude de propositions de situations de communication et un éventail de possibilités de réalisations pour développer les habiletés langagières.

La clientèle scolaire

Langues anciennes

Au Québec, il a fallu attendre la fin des années 50 pour que l'enseignement des langues anciennes se fasse au niveau secondaire du secteur public d'éducation dans les sections sciences-lettres et classique. En 1964-1965, 85% des élèves de la province apprenaient le grec et/ou le latin; 53 571 élèves sur 62 505 (Statistiques de l'enseignement 1964-1965, p. 33). Ces chiffres valent pour le système privé et le système public d'enseignement.

Les temps ont changé rapidement. De 53 571 élèves de niveau secondaire qui apprenaient le grec et/ou le latin en 1964-65, il reste (tableau 1) 4 101 élèves francophones des 4e et 5e secondaires, qui se sont présentés aux examens des langues anciennes en juin 1981, en plus des élèves du 1er cycle qui ne sont pas soumis à un examen terminal.

Les tableaux 1 et 2 nous permettent de constater qu'il se fait toujours un enseignement des langues anciennes au Québec. Nous pouvons donc parler du maintien de ce type d'enseignement. Au Québec, il y a 33,89% plus de francophones que d'anglophones qui ont passé les examens de langues anciennes en 1981. C'est dans la région de Montréal que l'on retrouve 47,27% des élèves des 4e et 5e secondaires qui ont été certifiés en latin et en grec ancien l'an dernier. Les chiffres des tableaux 1 et 2 ne nous donnent pas un portrait fidèle de la situation car ils excluent les élèves des trois premiers niveaux du secondaire. Ces chiffres nous permettent, cependant, d'extrapoler et nous autorisent à croire qu'il n'y a plus foule d'apprenants des langues anciennes. Nous pouvons aussi constater que le secteur privé d'enseignement reste toujours le bastion des langues anciennes au Québec. Au secteur public de la région de Montréal, en juin 1981, moins de 1% des élèves francophones (129 sur une population de 71 871) des 4e et 5e secondaires étaient inscrits aux examens des langues anciennes.

Tableau 1

Nombre d'élèves francophones et anglophones des 4e et 5e secondaires du secteur catholique public et privé inscrits de 1971 à 1981 à l'examen final de latin et de grec ancien du Ministère de l'Education du Québec

	Francophones		Anglophones	
	Latin	Grec ancien	Latin	Grec ancien
1971	3 575	27	1 409	1
1972	9 799	142	1 044	4
1973	7 833	77	608	5
1974	6 848	15	88	
1975	5 839	36	101	1
1976	4 827	29	74	5
1977	4 555	30	88	39
1978	2 002	26	107	
1979	3 758	31	92	
1980	4 559	29	78	
1981	4 066	35	121	

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 2

Nombre d'élèves francophones des 4e et 5e secondaires inscrits à l'examen final de latin et de grec ancien du Ministère de l'Education du Québec au mois de juin 1981

	Latin		Grec ancien	
	Secteur public	Secteur privé	Secteur public	Secteur privé
Le Québec	263	3 803	10	25
Région de Montréal	129	1 793		25

Langue seconde

C'est en 1968, à la suite du *Rapport sur le bilinguisme et le biculturalisme*, que le Canada est devenu bilingue et que le français et l'anglais ont été consacrés les langues officielles du pays. Jusqu'à cette date, il se faisait bien de l'enseignement du français et de l'anglais, langue seconde, mais cet enseignement n'était pas une priorité du système scolaire. Au Québec, en 1974, c'est le *Plan Cloutier* (Plan D.E.L.) de perfectionnement des maîtres en français et en anglais, langue seconde, qui a donné le coup d'envol à l'enseignement/apprentissage des langues secondes tant au niveau primaire que secondaire. Auparavant, le français était surtout considéré comme une langue étrangère par les anglophones. L'anglais, langue seconde, de son côté, était nécessaire à tout francophone qui voulait réussir et était enseigné partout dans la province et même dans les petites villes et petits villages uniquement francophones.

Les langues secondes (français et anglais) sont maintenant intégrées à l'horaire des écoles des secteurs public et privé et font l'objet de nombreuses recherches: les régimes pédagogiques qui favorisent mieux l'apprentissage, l'âge optimal pour aborder cet apprentissage, etc.

Au Québec, tous les élèves francophones et anglophones de niveau secondaire ont à leur horaire un cours de français ou d'anglais, langue seconde. De plus, un nombre considérable d'élèves anglophones, dans des classes d'immersion, font l'apprentissage du français. Dans ces classes, le français sert de véhicule à l'apprentissage de certaines matières académiques. Au service de la planification de la Direction de la Recherche du Ministère de l'Education, on estime à environ 22 000 le nombre d'élèves (niveaux primaire et secondaire) anglophones inscrits dans les classes d'immersion françaises pour l'année scolaire 1980-1981.

Langues étrangères

Les langues étrangères sont entrées dans le secteur public d'enseignement dans les années 60. Comme nous l'avons cité précédemment, le *Rapport Parent* favorisait l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères. Le tableau 3 qui suit nous donne un aperçu du nombre d'élèves des 4e et 5e secondaires qui ont effectivement appris les langues étrangères au cours des dix dernières années. Si nous additionnons le nombre d'élèves inscrits aux examens du 2e cycle du secondaire en 1981, nous arrivons à un total de 2 461 élèves francophones et de 1 275 élèves francophones. Ces chiffres représentent 1,35% de la clientèle francophone et 3,67% de la clientèle estudiantine anglophone. En effet, les Statistiques de l'enseignement (80-81) nous apprennent que 182 646 élèves francophones et 34 762 élèves anglophones étaient inscrits au cours des 4e et 5e secondaires en 1980-1981.

BLE

Tableau 3

Nombre d'élèves francophones et anglophones des 4e et 5e secondaires du secteur catholique public et privé inscrits de 1971 à 1981 à l'examen final de langues étrangères du Ministère de l'Education du Québec

	Allemand		Espagnol		Grec modern		Italien		Russe	
	Franco-phone	Anglo-phone	Franco-phone	Anglo-phone	Franco-phone	Anglo-phone	Franco-phone	Anglo-phone	Franco-phone	Anglo-phone
1971	31	353	1 648	817			15	547	3	11
1972	42	465	2 459	814			57	1 128		9
1973	23	460	2 914	1 056			1	1 647	1	2
1974	20	353	2 542	711		228		1 340		
1975	44	313	3 385	819		182	22	1 340		7
1976	33	246	2 957	769		230	16	1 159		15
1977	31	221	2 746	668		199	37	975		6
1978	29	96	2 482	672		220	36	843		9
1979	29	110	2 579	538		236	28	615		9
1980	26	75	2 715	481		213	15	547		7
1981	22	50	2 427	476		219	17	525		5

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 4

Nombre d'élèves francophones des 4e et 5e secondaires du secteur catholique public inscrits aux examens de langues étrangères du Ministère de l'Education du Québec au mois de juin 1981

	Espagnol
Le Québec	1 019
Région de Montréal	639

Nous pouvons remarquer, à l'aide du tableau 3, que le secteur catholique anglophone privilégie un peu plus l'enseignement des langues étrangères. Dans le secteur public francophone (tableau 4) l'espagnol est la seule langue étrangère à être enseignée. 62,7% de la clientèle étudiante qui a subi les examens d'espagnol proviennent de la région de Montréal. En comparant les données des tableaux 2 et 4, nous constatons que plus d'élèves francophones du secteur public ont étudié les langues étrangères que les langues anciennes (756 élèves de plus pour le Québec et 510 élèves de plus pour la région de Montréal).

Langues internationales construites

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'y a jamais eu, à notre connaissance, d'enseignement de langues internationales dans le système d'enseignement québécois. Par contre, plusieurs pays du monde offrent ce type de cours au niveau secondaire (Mercier, 1981), mais ce sont généralement dans de petits pays (surtout en Europe Centrale) où la langue nationale n'a pas de statut international.

Temps alloué à l'enseignement des langues non maternelles

Du temps des collèges classiques, l'enseignement des langues occupait près de la moitié de la grille-horaire d'un élève: français, langue maternelle, anglais, langue seconde, latin et grec ancien en plus, parfois, des cours de civilisation grecque et latine.

Quand les langues anciennes ont été introduites dans le système public d'enseignement, dans les années 50, on a tout de suite fait le choix suivant: éliminer l'enseignement du grec ancien pour ne conserver que l'enseignement du latin pour les garçons et les filles des sections sciences-lettres et classique. On attribuait alors 4 heures/semaine à l'enseignement du latin. Avec la réforme scolaire des années 60, les cours de langues secondes devenaient obligatoires pour tous et les cours de langues anciennes et étrangères devenaient facultatifs. L'enseignement de l'anglais, d'une durée de deux heures qu'il était dans les années 50, passait à 4 1/6 heures/semaine (cinq périodes de 50 minutes). L'enseignement des langues anciennes et étrangères occupait aussi 4 1/6 heures de la grille-horaire d'un élève qui choisissait d'apprendre ces langues. Dans les années 70, et jusqu'à tout récemment, l'enseignement du latin, des langues secondes et des langues étrangères totalisait 3 1/3 heures (200 minutes par semaine).

Mais voilà que, dans *L'école québécoise* (1979), le Ministère de l'Education propose, entre autres choses, une nouvelle répartition des matières à être enseignées et du temps consacré à chacune de ces matières. Cette nouvelle répartition devrait être en vigueur à partir de septembre 1983.

Priorité est accordée, en termes du nombre de minutes par semaine, à l'enseignement de la langue maternelle, à égalité avec les mathématiques (300 minutes/semaine). Toutes les

autres matières (langue seconde, langues anciennes, langues étrangères, histoire, biologie, etc.) ont la possibilité d'un bloc par semaine, un bloc étant trois périodes de 50 minutes. Le régime pédagogique est uniforme pour les deux premières années du cours secondaire. Cependant, chaque école peut faire des choix de cours institutionnels parmi les sujets académiques proposés. Les matières optionnelles, à caractère individuel, se situent au niveau des 3e, 4e et 5e secondaires.

Tableau 5

Pourcentage du temps alloué à l'enseignement des langues au niveau secondaire[1]

Langues	Sec. I	Sec. II	Sec.III	Sec. IV	Sec. V
Langue maternelle	20%	20%	20%	20%	10%
Langue seconde	10%	10%	10%	10%+	10%+
Latin	(10%)	(10%)	(10%)	(10%).	
Langue étrangère				(10%).	
Langue internationale					
Langue d'origine	(10%)	(10%)	(10%).		

( ) les parenthèses indiquent que ces matières sont optionnelles pour les institutions.

. les points indiquent à la fois des choix individuels et institutionnels.

+ les signes + indiquent que l'élève peut choisir un bloc supplémentaire.

% les pourcentages inscrits entre 4e et 5e secondaire indiquent que l'élève peut faire ce choix à l'un ou l'autre des niveaux.

Le temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle est augmenté. De 250 minutes/semaine qu'il était, il passe à 300 minutes. Pour ce qui est des langues secondes, on accorde 150 minutes/semaine. Ceci constitue une diminution de 50 minutes par rapport à l'ancienne répartition temps/matière. Mais contrairement à l'ancienne répartition, la langue seconde devient une matière obligatoire en 5e secondaire. Au total, nous constatons une diminution totale de 1 800 minutes d'enseignement/apprentissage de la langue seconde pour tout élève qui ne choisit pas un bloc supplémentaire (150 minutes/semaine) en quatrième et/ou en cinquième secondaire.

Des langues anciennes, le latin a été retenu. En effet, un cours de latin peut être offert. Ce sujet académique peut devenir une matière optionnelle dans les institutions qui veulent l'offrir. Les langues étrangères sont offertes, comme matière optionnelle, en 4e et 5e secondaires (1 bloc) uniquement et il n'est aucunement question d'une langue internationale.

[1] Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, 1981.

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 6

Nombre de minutes allouées à l'enseignement de la langue seconde au niveau secondaire

Ancienne répartition (avant 1981)	
200 minutes X 36 semaines X 4 ans	28 800 minutes
Nouvelle répartition	
150 minutes X 36 semaines X 5 ans	27 000 minutes
si choix d'un bloc supplémentaire en 4e et 5e secondaire :	
150 minutes X 36 semaines X 2 ans : 10 800	37 800 minutes

CHAPITRE III

ENQUETE AUPRES DES PARENTS MEMBRES DE COMITES D'ECOLE

Elaboration du questionnaire

Dans la première étape de notre recherche, nous avons pris contact avec des comités d'école. Ces rencontres nous ont donné l'occasion d'échanger avec un certain nombre de parents, membres de ces comités, et aussi de prendre conscience de leurs perceptions sur la place et le rôle de l'enseignement/apprentissage des langues non maternelles, dans le secteur public d'enseignement. Les thèmes dégagés au cours de ces entretiens ainsi qu'une revue des écrits nous ont servi d'éléments de base pour l'élaboration du questionnaire.

Première version du questionnaire

La première version du questionnaire fut soumise à un docimologue de l'Université de Montréal et à neuf membres du CEPCEL (Centre d'étude sur la pédagogie de la communication en langues secondes) pour examen. Une grille d'analyse accompagnait le questionnaire. Cette étude avait pour but de vérifier la clarté et la pertinence des questions eu égard à l'objet de la recherche. A la suite de ces consultations, des modifications ont été apportées au contenu du questionnaire: ajout ou retrait de questions.

Deuxième version du questionnaire

Cette deuxième version a été soumise, tout comme les autres versions, au même docimologue et à des parents choisis en dehors de notre échantillon. Nous avons assumé personnellement l'administration de la première et de la deuxième version. Ces deux versions contenaient des questions ouvertes ou à réponses libres ainsi que des questions fermées. Il en a été autrement pour la version définitive. Une grille d'analyse accompagnait aussi cette version.

Troisième version du questionnaire

Suite aux commentaires reçus lors de la passation de la deuxième version du questionnaire, des changements (reformulation de questions et formulation de nouvelles questions suggérées par les parents) ont été apportés et un nouveau questionnaire a été élaboré. Nous avons choisi uniquement des questions fermées pour cette version car elles ont l'avantage de faciliter la tâche du répondant et se prêtent mieux au dépouillement et à l'exploitation statistique que nous voulons en faire. Avec l'aide d'une auxiliaire de recherche, nous avons administré le questionnaire auprès des comités d'école de notre échantillon.

Le questionnaire

Afin de pouvoir quantifier les attentes des parents des comités d'école eu égard à l'enseignement/apprentissage des langues, autres que maternelle, un questionnaire objectif a été élaboré. Le questionnaire comprend 32 questions qui se répartissent comme suit:

Questions 1 à 4 données démographiques des sujets de l'échantillon.
Questions 5 à 13 attentes des parents quant à la langue seconde.
Questions 14 à 20 attentes des parents quant aux langues étrangères.
Questions 21 à 27 attentes des parents quant aux langues anciennes.
Questions 28 à 32 attentes des parents quant à une langue internationale.

L'échantillon

Justification de nos choix

Nous avons déjà, au chapitre premier, exposé les raisons qui ont motivé le choix que nous avons fait des langues qui font partie de notre étude ainsi que des parents membres des comités d'école des polyvalentes. Maintenant, il est important de décrire très exactement la population que nous avons interrogée. Faute de personnel, de temps et de moyens financiers, nous ne pouvions étudier les attentes des parents de tous les comités d'école de toute la province de Québec. Nous avons donc dû nous limiter à ceux qui se trouvaient près de nous: les parents des comités d'école de la région administrative de Montréal (la région du Nord de Montréal, la région du Sud de Montréal et la région de l'Ile de Montréal). Nous voulons aussi spécifier que nous n'avons retenu que le secteur catholique francophone car il n'y a pas de polyvalente protestante dans cette région et de plus, il existe peu de "comprehensive school" sur ledit territoire. Aussi, notre échantillon ne tient compte que d'écoles rattachées au système public d'éducation. Les raisons qui incitent les parents à envoyer leurs enfants aux écoles du secteur privé ne sont pas, de l'avis des sources consultées, d'ordre linguistique mais bien d'un tout autre ordre. De plus, il n'y a pas de polyvalente dans le système privé d'éducation.

Taille et représentativité

Comme nous venons de le mentionner, afin de satisfaire aux exigences de notre recherche, nous n'avons pas cru nécessaire d'enquêter auprès de tous les comités d'école de la région administrative de Montréal, mais plutôt de procéder par voie d'échantillonnage. De ce fait, nous sommes consciente que les données recueillies, selon ce mode, seront donc exclusivement représentatives des attentes des parents des comités d'école de cette région donnée.

Nous aurions pu aussi, pour nous assurer de la représentativité des parents au sein des comités d'école, mener une enquête auprès des parents qui ne sont pas membres de ces comités. Ainsi, nous aurions pu vérifier dans quelle mesure les attentes de ceux-ci, eu égard à l'objet de notre recherche, se distinguaient de celles des parents des comités d'école. Nous croyons qu'une telle étude devrait plutôt faire l'objet d'une recherche institutionnelle, compte tenu de l'ampleur de pareille étude comparative.

En outre, si une telle démarche n'a pas été ici retenue, c'est que les résultats de deux études récentes nous permettent de croire que les parents des comités d'école semblent assez bien représenter les opinions et les attentes des parents des élèves.

La première de ces études, effectuée par le Conseil Supérieur de l'Education en 1979 auprès de 1 438 présidents et de 1 773 membres de comités d'école, révèle que 66,1% des sujets de l'enquête sont d'avis que le comité d'école, dont ils font partie, représente bien l'opinion de l'ensemble des parents de leur école.

Plus récemment, en novembre 1982, une enquête faite auprès de 5 032 parents de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.), et ayant pour thème la restructuration scolaire, confirme l'appréciation faite par les membres mêmes de ces comités. De cette enquête, il ressort que les opinions des parents membres de comités d'école (16% des répondants) ne diffèrent pas de celles des autres parents. Au contraire, elles vont exactement dans le même sens.

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVA

Cette clarification apportée, nous allons maintenant présenter l'échantillon que nous avons retenu pour notre enquête. Notre échantillon est composé de 358 parents faisant partie de comités d'école de la région administrative de Montréal: 22 des 27 commissions scolaires y sont représentées. Nous avons dû éliminer de notre échantillon cinq commissions scolaires qui n'ont pas de polyvalentes sur leur territoire respectif. Le choix des écoles, à l'intérieur des diverses commissions scolaires, a été fait au hasard, à l'exception, toutefois, des commissions scolaires qui n'ont qu'une seule polyvalente. La population estudiantine des polyvalentes représentée est de 97 182 élèves; ce qui constitue 49,27% de la clientèle globale des élèves de niveau secondaire de la région administrative de Montréal qui est de 197 252 pour l'année scolaire 1980-1981. Nous avons retenu en tout 34 polyvalentes: 11 (52,38%) sur 21 pour la région du Nord de Montréal, 12 (54,54%) sur 22 pour la région du Sud de Montréal et 11 (52,38%) sur 21 pour la région de l'Ile de Montréal.

Tableau 7

Nombre de polyvalentes et nombre d'élèves dans les polyvalentes de la région du Nord de Montréal

Commission scolaire	Nombre de polyvalentes	Nombre d'élèves
Blainville, Deux-Montagnes	3	5 225
Du Long-Sault	1	1 245
Saint-Jérôme	2	3 829
Les Ecores	2	3 390
Des Manoirs	1	1 481
De Lanaudière	7	6 242
Des Laurentides	3	2 753
Le Gardeur	1	1 035
Chomèdey-de-Laval		
Des Mille-Iles	1	1 542
TOTAL	21	26 742

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 8

Nombre de polyvalentes et nombre d'élèves dans les polyvalentes de la région du Sud de Montréal

Commission scolaire	Nombre de polyvalentes	Nombre d'élèves
Carignan		
Chambly	8	16 938
Honoré-Mercier	3	3 938
Lignery		
Meilleur	4	4 354
Davignon	1	1 424
Valleyfield	1	1 559
Huntingdon	1	996
Vaudreuil-Soulanges		
Yamaska	3	5 067
De Châteauguay	1	1 690
TOTAL	22	35 966

Tableau 9

Nombre de polyvalentes et nombre d'élèves dans les polyvalentes de la région de l'Ile de Montréal

Commission scolaire	Nombre de polyvalentes	Nombre d'élèves
Jérôme-Le Royer	4	6 644
Balduin-Cartier	1	1 343
Sault-St-Louis	2	3 755
Ste-Croix	1	957
Verdun		
C.E.C.M.	13	21 775
TOTAL	21	34 474

Procédures de la cueillette des données

Le questionnaire fut administré en novembre et en décembre 1982 ainsi qu'en janvier et février 1983 aux parents des comités d'école de notre échantillon lors de leurs réunions mensuelles. Tous les comités d'école ont été rencontrés. C'est une auxiliaire de recherche et nous-même qui avons assuré la passation du questionnaire. Celui-ci a été administré en groupe, en présence du principal de l'école et d'un représentant des enseignants. Toutefois, ces derniers n'ont pas répondu au questionnaire.

Des 34 comités d'école retenus pour notre échantillon, 32 ont accepté de répondre à notre questionnaire. Nous avons essuyé un refus dans la région du Sud de Montréal et un autre dans celle de l'Ile de Montréal.

(Les appendices B, C et D, auxquels nous référons dans le texte, ont été exclus de cette publication. Les personnes intéressées peuvent les consulter à la bibliothèque du Centre international de recherche sur le bilinguisme de l'Université Laval à Québec)

CHAPITRE IV

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Ce chapitre est divisé en cinq parties. Dans la première, nous décrirons la méthode utilisée pour le traitement et l'analyse des données. En deuxième lieu, nous présenterons les caractéristiques des répondants de notre échantillon. Troisièmement, nous exposerons les attentes des parents des comités d'école de notre échantillon quant au rôle et à la place des langues non maternelles à l'école polyvalente. Quatrièmement, nous étudierons les relations entre les données factuelles et les résultats obtenus au questionnaire. Enfin, nous ferons une analyse des raisons qui motivent les parents des comités d'école de notre échantillon à souhaiter ou non l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire.

Méthodes de traitement et d'analyse des données

Le dépouillement des données

Tout d'abord, nous aimerions apporter quelques précisions quant à l'élimination de certains questionnaires. En effet, 30 questionnaires ont dû être exclus de notre analyse. Douze d'entre eux ont été rejetés en raison de l'absence de réponses aux questions portant sur les données démographiques (questions 1 à 4); les 18 autres l'ont été en raison de l'incohérence des réponses, c'est-à-dire quand des sujets ont fourni comme réponse tous les choix proposés:

Question 4	Sexe	Homme	1	1
		Femme	2	2

Ce qui nous amène au nombre de 328 questionnaires.

Les questionnaires éliminés appartiennent aux régions suivantes: 5 questionnaires de la région du Nord de Montréal, 15 questionnaires de la région du Sud de Montréal et 10 questionnaires de la région de l'Ile de Montréal.

La participation à l'enquête

En termes de statistiques, le pourcentage global de réponses (91,6%) peut être jugé plus que satisfaisant. Ce haut taux de réponses pour un sondage s'explique probablement par le fait que les questionnaires n'ont pas été expédiés par la poste mais administrés personnellement.

Procédé de traitement des données

Le questionnaire a été élaboré de façon à permettre le codage de chaque réponse. Les données recueillies ont reçu trois types de traitement: tout d'abord, la compilation simple des données, où l'on a fait le décompte des réponses aux questions posées, ensuite, la compilation par recoupement, où l'on a mis en relation des réponses provenant de deux questions différentes, et enfin, le regroupement des résultats obtenus aux questions portant

sur les motivations des parents qui souhaitent ou non l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire.

La compilation simple des données est présentée sous forme de tableaux de fréquence. Cette façon de présenter les résultats va nous permettre de bien voir les attentes des parents vis-à-vis de chacune des questions et pour chacune des catégories de langues retenues pour notre étude.

La compilation par recoupement, quant à elle, nous permettra de constater s'il existe des relations entre les variables-critères (sous-région administrative, âge, sexe, niveau de scolarité, langue maternelle) et toutes les réponses au questionnaire.

Le regroupement des résultats obtenus aux questions portant sur la motivation des sujets de notre échantillon vis-à-vis de l'enseignement des langues non maternelles, va nous permettre de vérifier l'importance des variables-critères choisies selon la variance inter-groupes.

L'ensemble des données a été traité par ordinateur au Centre de Calcul de l'Université de Montréal et l'analyse statistique a été réalisée au moyen du programme S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences).

Méthodes statistiques

Les réponses au questionnaire constituent la toile de fond de la présente analyse afin de dresser un profil (global et régional) des caractéristiques et des attentes des parents des comités d'école de notre échantillon. Puisque cette recherche est avant tout de nature descriptive, nous présenterons les caractéristiques et les attentes des parents sous la forme de distribution de fréquences (données brutes et pourcentages). Nous tenons à signaler que nous avons arrondi le pourcentage total dans nos tableaux.

Pour comparer les résultats entre deux variables, nous présenterons les données sous forme de tableaux de contingence. Pour chacun de ces tableaux, nous allons indiquer les résultats statistiques du X^2 et celui du Cramer's V uniquement pour les données qui révèlent l'existence d'une dépendance statistique entre deux variables. Toutes les corrélations qui auront été effectuées et qui ne donneront pas de données significatives et pertinentes seront reportées en annexe "C" de la présente thèse.

Nous avons adopté le test de signification de Pearson (chi-carré) pour trouver la valeur du coefficient de corrélation. Le test, qui s'établit à partir des cotes obtenues, est avantageux parce que son calcul peut se faire pour des centaines de sujets. Il nous renseigne sur l'existence d'un rapport entre deux variables et nous permet parfois de soupçonner des relations de cause à effet. Nous allons accepter l'existence d'un rapport entre deux données si le chi-carré (X^2) est inférieur à 0,01.

Bien que le test du chi-carré nous permette de découvrir une dépendance statistique entre deux variables, il ne nous renseigne pas sur la force du rapport de dépendance. Pour combler cette lacune et nous habiliter à faire une analyse qualitative des relations entre deux traits, nous avons eu recours à l'indice V de Cramer. Cet indice mesure la force de dépendance statistique entre deux variables. Il va de 0 à + 1. Plus l'indice se rapproche de + 1, plus nous pouvons considérer qu'il y a un haut degré d'association entre les données.

Les informations de base de notre étude reposent, comme nous l'avons mentionné, sur une compilation des réponses aux items du questionnaire. Toutefois, ce dernier (dont une copie est fournie à l'Annexe A) comporte 76 items de factures différentes. En effet, certains items (8 à 19, 27 à 37, 46 à 55, 62 à 75) comprennent un énoncé et une échelle de réponses en cinq points. Pour ces items, nous allons considérer l'échelle comme une échelle d'intervalle et nous allons attribuer à la réponse du sujet un poids correspondant au chiffre indiqué dans la case choisie (1 à 5). Ce type d'échelle nous a permis de calculer, pour les items ci-haut mentionnés, la moyenne et l'écart-type.

Pour découvrir les différences de motivation selon les variables-critères, nous avons adopté l'analyse de variance univariée (test F). Si le test F réalisé révèle un F significatif ($p<0,01$) nous pourrons postuler que les moyennes obtenues sont significativement différentes.

Un certain nombre de symboles est utilisé dans les tableaux.
En voici la signification:

N	nombre de sujets	V	Cramer's V
%	pourcentage	v	réfère au code attribué à chaque item du questionnaire
X^2	coefficient du chi-carré		v. 2 = $\square_2$
dl	degré de liberté	M	moyenne
p	seuil de signification	δ	Ecart-type

Caractéristiques des répondants

d'après la sous-région administrative

L'élimination de 30 questionnaires, comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, a réduit notre échantillon à 328 sujets: 121 pour la région du Nord de Montréal, 108 pour la région du Sud de Montréal et 99 pour celle de l'Ile de Montréal. Comme nos sujets proviennent de 32 comités d'école, nous pouvons noter qu'il y a une moyenne de 10,3 parents par comité. Dans le tableau ci-dessous, nous remarquons que la région de l'Ile de Montréal est sous-représentée. Nous devons préciser ici que nous n'avions aucun contrôle sur le nombre de parents présents à l'assemblée mensuelle des comités lors de l'administration du questionnaire et, de plus, nous voulons souligner le fait que le nombre de parents par comité varie généralement entre 7 et 23 parents, selon le bon vouloir des écoles.

Tableau 10

Répartition des sujets par région

Région	N	%
Nord	121	36,9
Sud	108	32,9
Ile	99	30,2
TOTAL	328	100,0

d'après l'âge

Comme on pouvait s'y attendre, la plupart (61,3%) des parents des comités d'école ont entre 35 et 44 ans. Il ne faut pas oublier qu'une des conditions pour être membre d'un comité d'école secondaire est d'avoir un enfant à ce niveau; ce qui explique la forte concentration dans une même catégorie d'âge. Le tableau 11 nous montre que c'est dans la région de l'Ile de Montréal que l'on retrouve le pourcentage le plus élevé du groupe 45-54 ans (40,4% contre 22,3% pour le Nord et 28,7% pour le Sud). Pour ce qui est des moins de 34 ans et des plus de 55 ans, leur proportion est presque la même dans notre échantillon (4,0% et 4,9%).

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 11

Répartition des sujets par âge

Région	25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans		55 ans et plus		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	4	3,3	85	70,2	27	22,3	5	4,1	121	100,0
Sud	7	6,5	66	61,1	31	28,7	4	3,7	108	100,0
Ile	2	2,0	50	50,5	40	40,4	7	7,1	99	100,0
TOTAL	13	4,0	201	61,3	98	29,9	16	4,9	328	100,0

d'après le sexe

Ce sont surtout des mères d'élèves (60,1%) qui font partie des comités d'école de notre échantillon. Nous nous attendions aussi à ce résultat. Malgré l'évolution qu'a connue notre société, il semble toujours admis comme normal que ce soit la mère qui assure le lien avec l'école. Dans le tableau 12, nous voyons que c'est la région de l'Ile de Montréal qui compte le plus de femmes (64,6%) alors que celle du Sud de Montréal en compte le moins (55,6%).

Tableau 12

Répartition des sujets par sexe

Région	Femme		Homme		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Nord	73	60,3	48	39,7	121	100,0
Sud	60	55,6	48	44,4	108	100,0
Ile	64	64,6	35	35,4	99	100,0
TOTAL	197	60,1	131	39,9	328	100,0

d'après la scolarité

Plus de la moitié des répondants (51,8%) ont poursuivi des études collégiales (11-15 ans). C'est dans la région de Montréal que l'on retrouve le plus fort pourcentage (29,3%) de sujets qui ont moins de 11 ans de scolarité et c'est le Sud de Montréal qui compte (30,6%) la plus forte portion d'informateurs ayant plus de 16 ans de scolarité.

d'après la langue maternelle

Contrairement à nos attentes, nous retrouvons 94,5% des sujets ayant le français comme langue maternelle. Très peu d'anglophones (1,8%) font partie des comités d'écoles dans les trois régions sélectionnées et 3,7% des répondants ont une langue autre que le français et l'anglais, comme langue maternelle.

En regard des résultats obtenus à cette question, nous ne pourrons procéder, tel que prévu, à l'analyse de relations (corrélations) entre cette variable et les attentes des parents. Les résultats ne seraient pas statistiquement significatifs. Nous nous voyons donc dans l'obligation d'abandonner cette dernière variable-critère à cause du trop petit nombre de

sujets non francophones (moins de 6%). Pour analyse ultérieure, nous ne retiendrons donc que les variables suivantes: sous-région administrative, âge, sexe et niveau de scolarité.

Tableau 13

Répartition des sujets par scolarité

Région	moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	27	22,3	67	55,4	27	22,3	121	100,0
Sud	17	15,7	58	53,7	33	30,6	108	100,0
Ile	29	29,3	45	45,5	25	25,3	99	100,0
TOTAL	73	22,3	170	51,8	85	25,9	328	100,0

Tableau 14

Répartition des sujets par langue maternelle

Région	Français		Anglais		Autre		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	117	96,7	2	1,7	2	1,7	121	100,0
Sud	104	96,3	3	2,8	1	0,9	108	100,0
Ile	89	89,9	1	1,0	9	9,1	99	100,0
TOTAL	310	94,5	6	1,8	12	3,7	328	100,0

Résumé: le profil des parents

A la fin de la présentation des caractéristiques des parents-répondants, nous pouvons dresser un certain profil des parents membres des comités d'école de notre échantillon.

Les comités d'école de notre échantillon sont composés majoritairement de femmes ayant entre 11 et 15 ans de scolarité et parlant le français. Leur âge varie entre 35 et 44 ans. Les sujets ont tous un ou plusieurs enfants au niveau secondaire et appartiennent à des comités d'école de la région administrative de Montréal.

Attentes des parents

Après avoir dressé le profil des sujets de notre échantillon et afin de connaître les attentes des parents, nous fournirons maintenant les réponses aux questions portant sur le sujet même de notre recherche: les attentes des parents quant à l'enseignement de la langue seconde, de langues étrangères, de langues anciennes et d'une langue internationale. La présentation des données chiffrées est disposée sous forme de tableaux et donne les résultats pour chacune des sous-régions administratives, sauf pour les réponses aux questions 5, 15, 16, 22, 30 et 31, qui portent sur la motivation des parents, qui seront présentées de façon globale afin de ne pas trop alourdir cette section du présent chapitre. Nous retrouverons à

l'Appendice B de cette thèse les résultats obtenus aux questions ci-haut mentionnées, pour chacune des sous-régions administratives de notre échantillon.

Nous interpréterons chacun des tableaux en faisant ressortir les points les plus importants qui s'en dégagent et en essayant de fournir des explications pertinentes.

L'anglais, langue seconde

La question de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, a toujours suscité beaucoup de controverses au Québec. Toutefois, les discussions sur la place publique étaient toujours en relation avec l'épineux problème de déterminer l'âge où débutera cet enseignement au niveau primaire. C'est pourquoi les résultats obtenus (tableau 15) à la question cinq ne nous surprennent en rien; la presque totalité (99,1%) des parents des comités d'école de notre échantillon sont d'accord pour que l'on continue l'enseignement de l'anglais au niveau secondaire.

Tableau 15

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent la poursuite de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.5)

Région	Oui		Non		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Nord	121	100,0			121	100,0
Sud	105	97,2	3	2,8	108	100,0
Ile	99	100,0			99	100,0
TOTAL	325	99,1	3	0,9	328	100,0

Les réponses à la question suivante nous permettront de connaître les raisons qui motivent les attentes des parents.

Nous voyons, dans le tableau 16, que c'est avant tout une motivation d'ordre instrumental qui incite les parents à souhaiter la continuité de l'enseignement de l'anglais à l'école secondaire. En effet, si nous additionnons les résultats obtenus aux catégories "assez importante" et "très importante", nous voyons que quatre des raisons d'ordre pratique données remportent le haut du pavé:

- l'anglais est une langue internationale — 24,3 + 69,5 = 93,8%
- la connaissance de l'anglais est utile en affaires — 27,7 + 65,2 = 92,9%
- la connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi — 28,9 + 57,2 = 86,1%
- la connaissance de l'anglais facilite les voyages — 29,8 + 52,3 = 82,1%

Les raisons d'ordre culturel, pour les mêmes catégories, donnent des pourcentages moindres mais quand même importants: culture personnelle (73,8%), connaissance d'un autre peuple (71,7%) et développement intellectuel (68,0%). Par contre, ils sont peu à penser (24,0%) que l'objectif linguistique (amélioration de la langue maternelle) est prioritaire.

Il semble bien que beaucoup de parents (59,7%) pensent que la connaissance de l'anglais puisse faciliter l'accès à des études supérieures: les sujets de la région de Montréal (tableau 80), à cause probablement de la proximité des CEGEP et des universités

anglophones, le croient plus fortement que les sujets des autres régions (Montréal: assez: 33,3%, très: 33,3% (tableau 80); Nord: assez: 21,5%, très: 30,6% (tableau 78); Sud: assez: 32,4%, très: 29,5% (tableau 79).

Les sujets de la région de Montréal se distinguent aussi en ce qu'ils sont plus nombreux à penser qu'il est assez et très important d'enseigner l'anglais à l'école secondaire afin d'être en mesure de connaître l'autre peuple, l'autre culture (Appendice B, mêmes tableaux que mentionnés précédemment).

Des trois sujets de la région du Sud de Montréal qui ne souhaitent pas l'enseignement de l'anglais à l'école secondaire, deux seulement ont répondu à la question 7 et ils ne s'entendent pas sur l'importance à accorder aux raisons qui les motivent à rejeter cet enseignement (tableau 17).

C'est à 89,9% (tableau 18) que les parents désirent que l'apprentissage de l'anglais soit obligatoire au niveau secondaire. Nous ne remarquons pas de grande différence entre les attentes des parents des diverses régions. Leur point de vue s'inscrit dans les positions actuelles d'enseignement de la langue seconde du Ministère de l'Education du Québec.

Les résultats à la question 9 (tableau 19) corroborent entièrement ceux obtenus par l'étude dirigée par Bouchard en 1978. Dans cette enquête réalisée auprès de 1 111 adultes de la région métropolitaine et de 42 municipalités du Québec, il appert que 60,3% des répondants considèrent que le système d'enseignement n'accorde pas assez d'importance à l'enseignement de la langue seconde. Notre étude révèle que 60,4% des parents voudraient que plus de temps soit accordé à l'enseignement de l'anglais au niveau secondaire. C'est dans la région du Sud de Montréal que l'on retrouve le plus fort pourcentage, soit 65,7%.

Toutefois, les résultats de Bouchard et de notre enquête ne correspondent pas tout à fait aux résultats obtenus lors d'une étude menée auprès de 54 commissions scolaires du Québec en 1977. Dans cette étude, il est révélé que 58% des commissions scolaires considèrent que le temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, est suffisant. Les commissions scolaires semblent satisfaites du temps accordé à cet enseignement et font plutôt des revendications au niveau de la qualité de l'enseignement de l'anglais: meilleure formation des professeurs et programme d'étude mieux défini.

Les parents sont constants dans leurs attentes. En effet, à 99,1% (question 5) ils sont d'accord pour que l'anglais, langue seconde, soit au programme. De plus, le tableau 20 montre que 96,6% d'entre eux encourageraient leur enfant à apprendre cette langue si cet enseignement n'était pas obligatoire. C'est donc dire l'importance que ces derniers accordent à l'apprentissage de cette matière académique.

L'enseignement de l'anglais, par le biais d'une matière académique, partage toutefois les parents en deux clans. Le tableau 21 montre que 48,5% d'entre eux voudraient qu'une matière scolaire soit enseignée en anglais alors que 49,1% vont à l'encontre de ce souhait. Comment expliquer ce fait? Nous avons eu certaines réponses lors des discussions qui ont suivi l'administration du questionnaire. Certains parents ont exprimé des doutes quant à l'efficacité de l'enseignement d'une langue seconde "per se". Ils croient que les élèves seraient plus motivés à apprendre l'anglais et, de plus, que les résultats de cet apprentissage seraient plus probants si ceux-ci se trouvaient dans l'obligation de réussir une matière scolaire en anglais. Par contre, un autre groupe de parents a exprimé la crainte que les élèves s'anglicisent et ils ont admis ne pas vouloir se mettre en position d'avoir à choisir "la" matière scolaire à être enseignée dans la langue seconde.

Aux 49,1% des parents qui s'opposent à l'enseignement d'une matière scolaire en anglais, s'ajoutent 31,7% des sujets pour refuser que plusieurs matières scolaires soient enseignées en anglais. Ce refus, à 80,8%, se répartit de façon à peu près égale dans toutes les régions (tableau 22).

Tableau 16[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.6)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
l'anglais est une langue internationale	6	1,8	5	1,5	9	2,8	79	24,3	226	69,5			325	100,0
l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel	27	8,3	26	8,0	51	15,7	113	34,8	108	33,2			325	100,0
la connaissance de l'anglais permet de connaître un autre peuple, une autre culture	17	5,2	17	5,2	58	17,8	115	35,4	118	36,3			325	100,0
la connaissance de l'anglais facilite les voyages	6	1,8	14	4,3	38	11,7	97	29,8	170	52,3			325	100,0
la connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi	6	1,8	9	2,8	30	9,2	94	28,9	186	57,2			325	100,0
la connaissance de l'anglais procure une culture personnelle	18	5,5	12	3,7	54	16,6	118	36,3	122	37,5	1	0,3	325	100,0
la connaissance de l'anglais est utile en affaires	4	1,2	2	0,6	17	5,2	90	27,7	212	65,2			325	100,0

[1] On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions (tableaux 78, 79, 80).

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 16 (suite)

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.6)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
La connaissance de l'anglais permet d'accéder à des études supérieures	28	8,6	20	6,2	83	25,5	93	28,6	101	13,1			325	100,0
la connaissance de l'anglais aide à améliorer sa langue maternelle	105	32,3	47	14,5	92	28,3	46	14,2	32	9,8	3	0,9	325	100,0

Tableau 17

Répartition des sujets de la région du Sud de Montréal selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.7)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	1	33,3							1	33,3	1	33,3	3	100,0
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle					1	33,3	1	33,3			1	33,3	3	100,0
le climat socio-politico-culturel du Québec ne s'y prête pas	1	33,3	1	33,3							1	33,3	3	100,0

BEST COPY AVAILABLE 39

Tableau 18

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent que l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, soit facultatif ou obligatoire au niveau secondaire (q.8)

Région	Apprentissage facultatif		Apprentissage obligatoire		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	10	8,3	107	88,4	4	3,3	121	100,0
Sud	7	6,5	100	92,6	1	0,9	108	100,0
Ile	10	10,1	88	88,9	1	1,0	99	100,0
TOTAL	27	8,2	295	89,9	6	1,8	328	100,0

Tableau 19

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent que plus ou moins de temps soit alloué à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire (q.9)

Région	Plus de temps		Moins de temps		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	68	56,2	47	38,8	6	5,0	121	100,0
Sud	71	65,7	35	32,4	2	1,9	108	100,0
Ile	59	59,6	37	37,4	3	3,0	99	100,0
TOTAL	198	60,4	119	36,3	11	3,4	328	100,0

Tableau 20

Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre l'anglais, langue seconde, si cet apprentissage n'était pas obligatoire au niveau secondaire (q.10)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	116	95,9	1	0,8	4	3,3	121	100,0
Sud	105	97,2	2	1,9	1	0,9	108	100,0
Ile	96	97,0	1	1,0	2	2,0	99	100,0
TOTAL	317	96.6	4	1,2	7	2,1	328	100,0

Tableau 21

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement d'une matière scolaire en anglais au niveau secondaire (q.11)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	53	43,8	64	52,9	4	3,3	121	100,0
Sud	56	51,9	51	47,2	1	0,9	108	100,0
Ile	50	50,5	46	46,5	3	3,0	99	100,0
TOTAL	159	48,5	161	49,1	8	2,4	328	100,0

Tableau 22

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement de plusieurs matières scolaires en anglais au niveau secondaire (q.12)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	17	14,0	98	81,0	6	5,0	121	100,0
Sud	20	18,5	87	80,6	1	0,9	108	100,0
Ile	17	17,2	80	80,8	2	2,0	99	100,0
TOTAL	54	16,5	265	80,8	9	2,7	328	100,0

Résumé

Grâce aux données mises en relief, nous pouvons maintenant esquisser le profil des attitudes des parents des comités d'école de notre échantillon quant au rôle et à la place qu'ils voudraient voir occuper à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, à l'école polyvalente:

- les parents souhaitent quasi-unanimement le maintien de l'enseignement de l'anglais;
- c'est d'abord et avant tout pour des raisons d'ordre pratique que les parents souhaitent qu'on continue l'enseignement de l'anglais, langue seconde;
- la plupart des sujets désirent que cet enseignement soit obligatoire et affirment que même si l'apprentissage de cette matière académique ne l'était pas (option), ils encourageraient leur enfant à l'apprendre;
- l'enseignement d'une matière scolaire dans la langue seconde partage les parents en deux groupes presque égaux; par contre, l'enseignement de plus d'une matière scolaire en anglais est rejeté par plus de 80% des sujets;

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

- plus de la moitié des sujets expriment le désir que plus de temps soit alloué à l'enseignement de l'anglais.

les langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères n'a jamais été une tradition de notre système d'éducation. C'est probablement pour cette raison que l'enseignement de cette matière ne reçoit pas l'appui massif des parents de notre échantillon. Leurs attentes sont très divisées sur la question: 50,3% sont favorables à cet enseignement et 49,7% ne le sont pas. C'est sûrement à cause du caractère plus cosmopolite de la région de l'Ile de Montréal que nous y retrouvons un taux plus élevé (56,6% contre 47,1% et 48,1%) d'informateurs en faveur de cet enseignement.

Tableau 23

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement d'une langue étrangère au niveau secondaire (q.13)

Région	Oui		Non		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Nord	57	47,1	64	52,9	121	100,0
Sud	52	48,1	56	51,9	108	100,0
Ile	56	56,6	43	43,4	99	100,0
TOTAL	165	50,3	163	49,7	328	100,0

Si l'avis des parents est partagé pour ce qui est de l'enseignement d'une langue étrangère, il ne l'est pas pour l'enseignement de plusieurs langues étrangères. Effectivement, 76,8% (tableau 24) des parents sont contre cette idée, et ce, de façon à peu près équivalente pour toutes les régions.

Tableau 24

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (q.14)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	23	19,1	96	79,3	2	1,6	121	100,0
Sud	18	16,7	80	74,1	10	9,2	108	100,0
Ile	21	20,6	76	76,5	2	2,9	99	100,0
TOTAL	62	18,9	252	76,8	14	4,3	328	100,0

A l'opposé de la langue seconde, ce sont ici des objectifs à caractère culturel (tableau 25) qui viennent au premier rang des raisons données (raisons assez et très importantes) par

les tenants d'un enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères à l'école secondaire: l'acquisition d'une culture personnelle (87,9%), la connaissance d'un autre peuple et d'une autre culture (82,5%), le développement intellectuel (79,4%). Ces résultats se justifient peut-être par le fait qu'il n'y a pas véritablement de nécessité (question de survie) d'apprendre une langue étrangère en plus de la langue maternelle dans notre contexte de vie. A cela, il faut ajouter que la langue seconde des francophones joue un rôle de langue de communication nationale (avec les allophones d'ici) et internationale (contacts avec les pays étrangers).

A la lumière de ce qui précède, il n'est pas inattendu de voir que l'ensemble des sujets accordent moins d'importance à la nécessité de connaître une langue étrangère pour réussir dans les affaires (40,7%) ou encore pour obtenir un emploi (38,1%). Pour ce dernier point, cependant, nous devons souligner le fait qu'il y a une différence entre les résultats obtenus pour la région du Sud de Montréal et les deux autres régions (Appendice B, taleaux 81, 82, 83). Les informateurs de la région du Sud de Montréal, à plus de 40%, considèrent qu'il est plus ou moins important de connaître une langue étrangère pour s'assurer de l'obtention d'un emploi alors que 40,3% et 44,6% des répondants de la région du Nord de Montréal et de l'Ile de Montréal croient au contraire que c'est assez ou très important.

Tout comme pour la langue seconde, très peu de répondants (24,2%) accordent une importance au fait que la connaissance des langues étrangères puisse avoir quelque effet bénéfique sur l'amélioration de la langue maternelle.

On s'aperçoit (tableau 26) que les parents qui ne favorisent pas l'enseignement d'une langue étrangère le font parce qu'ils considèrent, surtout les sujets de la région de l'Ile de Montréal et du Nord de Montréal (Appendice B, tableaux 84, 85, 86), qu'il est plus important d'améliorer sa langue maternelle (assez important: 19,0% et très important: 69,9%) et aussi, parce qu'ils pensent qu'il y a déjà assez de la langue maternelle, de la langue seconde (84,0%) et des autres matières académiques (68,1%) au programme. Malgré ce qui vient d'être dit, ils accordent quand même une certaine valeur à cet apprentissage car très peu d'entre eux (18,4%) croient que c'est une perte de temps.

Les 50,3% des parents qui favorisent l'enseignement d'une langue étrangère opteraient d'abord pour l'enseignement de la langue espagnole (51,8%), puis pour l'italien (24,1%). L'allemand ou toute autre langue étrangère arrive loin derrière avec seulement 19,8% et 19,5%. Dans le tableau qui suit, nous pouvons observer le très haut taux de personnes qui n'ont pas cru utile de faire des choix.

La région du Nord de Montréal est la région qui favorise le moins (23,1%) la langue espagnole et la langue allemande (40,5%); l'Ile de Montréal a le plus fort pourcentage de ceux qui souhaitent l'enseignement de l'italien; l'enseignement d'une autre langue étrangère ne rallie pas nos sujets.

Ces résultats recouvrent notre réalité socio-culturelle. En effet, après l'anglais, c'est la langue espagnole qui est la langue la plus parlée en Amérique (Nord et Sud). Dans les trois régions de notre échantillon, c'est dans la région de l'Ile de Montréal que l'on retrouve le plus gros bassin de personnes d'origine italienne.

Les parents des comités d'école qui souhaitent l'enseignement d'une langue étrangère à l'école polyvalente désirent, toutefois, que cet apprentissage soit facultatif (73,8%). C'est dans la région de l'Ile de Montréal que l'on retrouve le plus grand nombre de personnes (18,2% contre 12,0% et 9,1%) qui voudraient que cet apprentissage soit obligatoire (tableau 28).

Même s'il n'y a que 165 parents de notre échantillon qui veulent qu'une langue étrangère soit enseignée à l'école polyvalente, 217 inciteraient leur enfant à entreprendre cet apprentissage si celui-ci n'était pas contraint de le faire. Nous ne remarquons pas de différence significative entre les régions.

Tableau 25[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (q. 15)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
l'étude de langues étrangères contribue au développement intellectuel	1	0,6	7	4,2	26	15,8	72	43,6	59	35,8			165	100,0
la connaissance de langues étrangères permet de connaître d'autres peuples, d'autres cultures	1	0,6	5	3,0	23	13,9	75	45,5	61	37,0			165	100,0
la connaissance de langues étrangères facilite les voyages	8	4,8	12	7,3	27	16,4	70	42,4	47	28,5	1	0,6	165	100,0
La connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi	20	12,1	24	14,5	58	35,2	41	24,8	22	13,3			165	100,0
la connaissance de langues étrangères procure une culture personnelle	1	0,6	3	1,8	16	9,7	83	50,3	62	37,6			165	100,0
La connaissance de langues étrangères est utile en affaires	11	6,7	26	15,8	61	37,0	42	25,5	25	15,2			165	100,0
la connaissance de langues étrangères aide à améliorer sa langue maternelle	52	31,5	25	15,2	48	29,1	24	14,5	16	9,7			165	100,0

[1]On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions (Tableaux B1, B2, B3).

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 26[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (q. 16)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	12	7,4	13	8,0	25	15,3	42	25,8	69	42,3	2	1,2	163	100,0
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	4	2,5	4	2,5	8	4,9	31	19,0	114	69,9	2	1,2	163	100,0
il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme	3	1,8	6	3,7	15	9,2	40	24,5	97	59,5	2	1,2	163	100,0
c'est une perte de temps	76	46,6	19	11,7	36	22,1	12	7,4	18	11,0	2	1,2	163	100,0

[1]On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions. (Tableaux 84, 85, 86).

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 27

Répartition des sujets selon le choix des langues étrangères qu'ils voudraient voir enseignées au niveau secondaire (q.17)

Région	l'espagnol								l'italien							
	Oui		Non		Abstention		TOTAL		Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	55	45,5	28	23,1	38	31,4	121	100,0	30	24,8	43	35,5	48	39,7	121	100,0
Sud	61	56,5	17	15,7	30	27,8	108	100,0	20	18,5	40	37,0	48	44,4	108	100,0
Ile	54	54,5	18	18,2	27	27,3	99	100,0	29	29,3	27	27,3	43	43,4	99	100,0
TOTAL	170	51,8	63	19,2	95	29,0	328	100,0	79	24,1	110	33,5	139	42,4	328	100,0

Région	l'allemand								autre langue							
	Oui		Non		Abstention		TOTAL		Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	21	17,4	49	40,5	51	42,1	121	100,0	26	21,5	41	33,9	54	44,6	121	100,0
Sud	24	22,2	39	36,1	45	41,7	108	100,0	24	22,2	33	30,6	51	47,2	108	100,0
Ile	20	20,2	33	33,3	46	46,5	99	100,0	14	14,1	40	40,4	45	45,5	99	100,0
TOTAL	65	19,8	121	36,9	142	43,3	328	100,0	64	19,5	114	34,8	150	45,7	328	100,0

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 28

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent que l'apprentissage des langues étrangères soit facultatif ou obligatoire au niveau secondaire (q.18)

Région	Apprentissage facultatif		Apprentissage obligatoire		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	94	77,7	11	9,1	16	13,2	121	100,0
Sud	80	74,1	13	12,0	15	13,9	108	100,0
Ile	68	68,7	18	18,2	13	13,1	99	100,0
TOTAL	242	73,8	42	12,8	44	13,4	328	100,0

Tableau 29

Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre une langue étrangère si cet apprentissage n'était pas obligatoire au niveau secondaire (q.19)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	81	66,9	24	19,8	16	13,2	121	100,0
Sud	69	63,9	24	22,2	15	13,9	108	100,0
Ile	67	67,7	22	22,2	10	10,1	99	100,0
TOTAL	217	66,2	70	21,3	41	12,5	328	100,0

Très peu de parents (16,2%) de notre échantillon ont appris une langue étrangère. Cet état de fait ne nous surprend pas car, d'après les sources consultées, cet enseignement n'a jamais été obligatoire au Québec. Nous pouvons voir au tableau 30 que c'est dans la région cosmopolite de l'Ile de Montréal que nous trouvons le plus de sujets qui ont effectivement appris une langue étrangère au niveau secondaire.

Résumé

De façon globale, à partir des données obtenues, nous pouvons constater que:

- les parents des comités d'école sont contre (76,8%) l'enseignement de plusieurs langues étrangères à l'école secondaire et qu'ils sont divisés (50,3% pour et 49,7% contre) relativement à l'enseignement d'une seule langue étrangère à ce niveau;
- ce sont des facteurs culturels surtout qui militent en faveur de l'enseignement d'une langue étrangère;

Tableau 30

Répartition des sujets selon qu'ils ont appris une langue étrangère au niveau secondaire (q.20)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	18	14,9	90	74,3	13	10,7	121	100,0
Sud	9	8,3	88	81,5	11	10,2	108	100,0
Ile	26	26,3	65	65,7	8	8,1	99	100,0
TOTAL	53	16,2	243	74,1	32	9,8	328	100,0

- c'est parce qu'il est plus important d'améliorer sa langue maternelle et parce qu'il y a un assez grand nombre de matières académiques au programme que 49,7% de nos sujets ne désirent pas que cet enseignement se fasse au niveau secondaire;
- l'espagnol est la langue étrangère qui rallie le plus de sujets et ces derniers, à plus de 70%, voudraient que l'apprentissage d'une langue étrangère soit facultatif;
- si l'on offrait une option langue étrangère à la polyvalente, 66,2% des parents des comités d'école encourageraient leur enfant à prendre cette option;
- une minorité de nos sujets ont appris une langue étrangère à l'école secondaire.

Les langues anciennes

L'enseignement des langues anciennes dans le secteur public d'éducation n'a jamais eu le prestige que lui reconnaissaient les écoles du secteur privé. Elles ont été peu apprises dans les écoles publiques avant la réforme amorcée en 1964 et nous pouvons remarquer au tableau 31 que nos informateurs sont peu enclins à privilégier cette matière académique pour les élèves des polyvalentes. En effet, plus des deux tiers (tableau 31) des parents des comités d'école de toutes les régions de notre échantillon jugent que l'enseignement des langues anciennes n'a pas sa place au programme d'étude du niveau secondaire.

Tableau 31

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire (q.21)

Région	Oui		Non		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Nord	42	34,7	79	65,3	121	100,0
Sud	34	31,5	74	68,5	108	100,0
Ile	34	34,3	65	65,7	99	100,0
TOTAL	110	33,5	218	66,5	328	100,0

Les visées des parents qui prônent l'enseignement des langues anciennes à l'école polyvalente rejoignent presque totalement celles mises de l'avant par le nouveau programme de latin (p. 13 de cette thèse). C'est à plus de 75% qu'ils partagent (voir tableau 32) les objectifs d'ordre intellectuel (l'étude des langues anciennes contribue au développement intellectuel), d'ordre linguistique (la connaissance des langues anciennes aide à améliorer sa langue maternelle), bien que seulement la moitié des sujets de la région de Montréal (Appendice B, tableaux 87, 88, 89) juge cette raison comme étant très importante, et d'ordre culturel (la connaissance des langues anciennes procure une culture personnelle et permet de connaître les civilisations passées) sauf qu'ils ne partagent pas l'idée qu'il est nécessaire d'étudier les langues anciennes pour mieux comprendre le monde actuel (raison pas importante: 13,6%; raison peu importante: 13,6%; raison plus ou moins importante: 39,1%).

Tout comme pour les langues secondes et les langues étrangères, c'est notamment à cause de l'importance fondamentale que revêt l'amélioration de la langue maternelle (raison très importante: 60,1%; raison assez importante: 20,6%) que 66,5% des répondants ne veulent pas qu'une place de choix soit faite à l'enseignement des langues anciennes dans les polyvalentes du secteur public d'éducation. Ils jugent aussi qu'il y a assez de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde (72,9%) et que le programme scolaire est suffisamment chargé (65,1%). Ils sont loin de croire, par contre, que les langues anciennes sont inutiles (raison pas du tout importante: 35,3%; raison peu importante: 19,7%; raison plus ou moins importante: 31,2%) ou encore, comme pour les langues étrangères, qu'elles occasionnent une perte de temps.

Bien qu'il n'y ait que 33,5% des informateurs qui souhaitent un enseignement des langues anciennes, il y a quand même plus de 50% de ceux-ci qui inciteraient leur enfant à faire cet apprentissage si cet enseignement était dispensé à leur école. Nous notons, dans le tableau 34, que les sujets de chacune des régions semblent partager le même avis.

Par contre, nous voyons au tableau 35 que l'apprentissage du grec ancien ne trouve pas beaucoup d'adhérents parmi nos sujets car 69,8% des répondants n'inviteraient pas leur enfant à apprendre cette langue ancienne si elle était enseignée dans leur école. C'est dans la région de l'Ile de Montréal que l'on peut retrouver le plus d'opposants (72,7%) et c'est la région du Sud de Montréal qui rassemble le plus d'adeptes.

La distribution des sujets, qui ont eux-mêmes appris le latin (tableau 36) et le grec ancien (tableau 37) au niveau secondaire, se partage de manière assez similaire dans nos trois régions. Il y a au-delà de la moitié des répondants qui ont appris le latin dans leur jeunesse et moins de 20% qui ont appris le grec ancien.

Résumé

A la fin de la présente analyse, nous pouvons déceler les attitudes des parents face à l'enseignement des langues anciennes (latin et grec ancien) au niveau secondaire. De cette étude, il apparaît que:

- le tiers seulement des sujets favorise l'enseignement des langues anciennes à l'école polyvalente;
- ce sont des objectifs d'ordre pratique (multitude des sujets académiques, place et importance à accorder à la langue maternelle et seconde) principalement qui retiennent l'attention des deux tiers des répondants qui écartent l'idée de l'introduction de cette discipline scolaire au niveau secondaire;
- par contre, ceux qui privilégieraient cet enseignement le font prioritairement parce qu'ils considèrent que l'étude des langues anciennes peut contribuer au développement intellectuel;

Tableau 32[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire (q. 22)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
l'étude des langues anciennes contribue au développement intellectuel	3	2,7	1	0,9	7	6,4	43	39,1	56	50,9	110	100,0
la connaissance des langues anciennes aide à améliorer sa langue maternelle	3	2,7	6	5,5	8	7,3	28	25,5	65	59,1	110	100,0
la connaissance des langues anciennes permet de connaître les civilisations passées	2	1,8	3	2,7	21	19,1	46	41,8	38	34,5	110	100,0
la connaissance des langues anciennes permet de mieux comprendre le monde actuel	15	13,6	15	13,6	43	39,1	22	20,1	15	13,6	110	100,0
la connaissance des langues anciennes procure une culture personnelle	1	0,9	3	2,7	10	9,1	38	34,5	58	52,7	110	100,0

[1]On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions. (Tableaux 87, 88, 89).

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 33[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire (q. 23)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	18	8,3	20	9,2	36	16,5	55	25,2	87	39,9	2	0,9	218	100,0
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	13	6,0	6	2,8	21	9,6	45	20,6	131	60,1	2	0,9	218	100,0
il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme	11	5,0	10	4,6	36	16,5	63	28,9	96	44,0	2	0,9	218	100,0
c'est une perte de temps	105	48,2	24	11,0	50	22,9	13	6,0	24	11,0	2	0,9	218	100,0
les langues anciennes sont des langues inutiles	77	35,3	43	19,7	68	31,2	12	5,5	16	7,3	2	0,9	218	100,0

[1] On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions. (Tableaux 90, 91, 92).

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 34

Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre le latin si cet enseignement était dispensé à leur école (q.24)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	65	53,7	54	44,6	2	1,7	121	100,0
Sud	55	50,9	50	46,3	3	2,8	108	100,0
Ile	51	51,5	44	44,4	4	4,0	99	100,0
TOTAL	171	52,1	148	45,1	9	2,7	328	100,0

Tableau 35

Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre le grec ancien si cet enseignement était dispensé à leur école (q.25)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	32	26,4	87	71,9	2	1,7	121	100,0
Sud	36	33,3	70	64,8	2	1,9	108	100,0
Ile	23	23,2	72	72,7	4	4,0	99	100,0
TOTAL	91	27,7	229	69,8	8	2,4	328	100,0

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 36

Répartition des sujets selon qu'ils ont appris le latin au niveau secondaire (q.26)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	65	53,7	54	44,6	2	1,7	121	100,0
Sud	58	53,7	48	44,4	2	1,9	108	100,0
Ile	53	53,5	43	43,4	3	3,0	99	100,0
TOTAL	176	53,7	145	44,2	7	2,1	328	100,0

Tableau 37

Répartition des sujets selon qu'ils ont appris le grec ancien au niveau secondaire (q.27)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	19	15,7	100	82,6	2	1,7	121	100,0
Sud	19	17,6	87	80,6	2	1,9	108	100,0
Ile	17	17,2	79	79,8	3	3,0	99	100,0
TOTAL	55	16,8	266	81,1	7	2,1	328	100,0

- plus de la moitié des sujets encourageraient leur enfant à apprendre le latin et presque 70% d'entre eux n'exhorteraient pas leur enfant à apprendre le grec ancien si ce cours était offert;
- plus d'informateurs ont appris le latin que le grec ancien au niveau secondaire.

Langues internationales

Depuis le troisième quart du siècle dernier, plus de 50 langues internationales construites ont vu le jour (Janton, 1973). La plupart de celles-ci viennent d'Europe et queiques-une d'entre elles ont été implantées; d'autres n'ont fait que naître. De celles qui furent implantées, l'espéranto est la plus connue et celle qui s'est la plus propagée à travers le monde.

> Les principaux bastions de l'espéranto se trouvent en Europe centrale, en Scandinavie, en Iran, au Japon, en Chine et au Brésil.
> (Mercier, 1981, p. 12).

L'espéranto est un peu connue en Amérique du Nord, mais, pour des raisons évidentes de non nécessité, ne fut jamais très populaire. C'est pourquoi nous ne sommes pas étonnée de voir (tableau 38) que moins de 40% des répondants connaissent l'existence de langues internationales encore que nous ne nous attendions pas à un pourcentage si élevé. Peut-être que le fait d'avoir introduit la définition de ce type de langue dans notre questionnaire explique ce que nous croyons être un haut taux de réponses positives. Assez curieusement, ce sont les régions du Sud et du Nord de Montréal qui regroupent le plus de répondants informés de l'existence des langues internationales.

Tableau 38

Répartition des sujets selon qu'ils connaissent l'existence de langues internationales (q.28)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	43	35,5	77	63,7	1	0,8	121	100,0
Sud	47	43,5	61	56,4			108	100,0
Ile	38	38,4	61	61,6			99	100,0
TOTAL	128	39,0	199	60,7	1	0,3	328	100,0

Des 128 informateurs qui connaissent l'existence des langues internationales, seulement le tiers (tableau 39) voudrait bien que cet enseignement soit assuré au niveau secondaire. Ce sont ici les sujets de la région du Sud de Montréal qui s'y opposent le plus (70,2% contre 65,8% pour l'Ile et 60,5% pour le Nord).

Tableau 39

Répartition des sujets selon qu'ils souhaitent l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire (q.29)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	17	39,5	26	60,5			43	100,0
Sud	13	27,7	33	70,2	1	2,1	47	100,0
Ile	13	34,2	25	65,8			38	100,0
TOTAL	43	33,6	84	65,6	1	0,8	128	100,0

BEST COPY AVAILABLE

Le tableau 40 nous montre que les sujets favorables à l'enseignement d'une langue internationale ne croient pas que l'apprentissage d'une telle langue éliminerait le besoin d'apprendre une langue seconde (raison pas du tout importante et peu importante: 69,5%) ou d'une langue étrangère (76,1%) ou d'une langue ancienne (69,5%). C'est d'abord et avant tout pour faciliter la communication entre les peuples (raison assez et très importante: 87,0%) et pour faciliter les voyages (80,5%) que 43 de nos sujets voudraient que cet enseignement se fasse au niveau secondaire.

Les raisons (tableau 41) qui motivent 84 de nos sujets à ne pas favoriser l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire sont surtout d'ordre pratique et linguistique (préférence accordée à l'amélioration de la langue maternelle, le grand nombre de matières au programme, la place et le rôle prépondérant occupé par l'enseignement de la langue maternelle et la langue seconde). Toutefois, tout comme pour les langues étrangères et anciennes, ces sujets ne considèrent pas (raison pas et peu importante: 40,0%) que cet apprentissage soit inutile. Cependant, l'avis de ces sujets est assez partagé quant au degré d'importance à accorder aux deux raisons suivantes: langues qui n'ont pas de culture et très peu de gens dans le monde parlent ces langues.

Des 128 sujets qui connaissent l'existence de ce type de langue et des 43 sujets qui favoriseraient cet enseignement, 51 seulement (15,5% de notre échantillon) pousseraient leur enfant à l'apprendre.

Résumé

De cette analyse, il ressort que:

- très peu (39,0%) de nos sujets connaissent l'existence d'une langue internationale;
- des 128 sujets qui connaissent l'existence de ce type de langue, seulement 43 (33,6%) souhaiteraient qu'on l'enseigne au niveau secondaire;
- ceux qui favorisent l'enseignement d'une langue internationale croient que cet apprentissage règlerait le problème de la communication entre les peuples et faciliterait les voyages; ils croient aussi, mais à un degré moindre, que cet apprentissage favorise le développement intellectuel et procure une culture personnelle;
- c'est parce qu'il est plus important d'améliorer sa langue maternelle, qu'il y a assez de matières scolaires au programme et qu'il y a déjà deux langues à l'étude (français et anglais) que 84 de nos sujets ne favoriseraient pas l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire;
- seulement 15,5% des sujets de l'échantillon encourageraient leur enfant à apprendre ce type de langue.

Les souhaits des parents des comités d'école

Dans l'ensemble, après étude de chacune des questions de notre questionnaire, nous pouvons avancer que:

- Les parents des comités d'école de notre échantillon désirent la continuité de l'enseignement de l'anglais, rejettent l'enseignement de plus d'une langue étrangère ainsi que l'enseignement des langues anciennes et c'est à moins de 15% qu'ils voudraient qu'une langue internationale soit enseignée au niveau secondaire (figure 1). Toutefois, ils seraient nombreux à encourager leur enfant à apprendre une langue non maternelle si cet apprentissage n'était pas obligatoire et/ou si cet enseignement était dispensé au niveau secondaire (figure 2);
- les parents souhaitent que l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, soit obligatoire et que celui des langues étrangères soit facultatif;

Tableau 40[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui motivent l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire (q. 30)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Une langue internationale règle le problème de la communication entre les peuples	1	2,2			5	10,9	17	37,0	23	50,0	46	100,0
votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier l'anglais, langue seconde	22	47,8	10	21,7	7	15,2	1	2,2	6	13,0	46	100,0
votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier une ou des langues étrangères	20	43,5	15	32,6	4	8,7			7	15,2	46	100,0
votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier les langues anciennes	26	56,5	6	13,0	8	17,4	1	2,2	5	10,9	46	100,0
la connaissance d'une langue internationale artificielle facilite les voyages	3	6,5			6	13,0	17	37,0	20	43,5	46	100,0
la connaissance d'une langue internationale artificielle procure une culture personnelle	6	13,0	2	4,3	9	19,6	15	32,6	14	30,4	46	100,0
l'étude d'une langue internationale artificielle contribue au développement intellectuel	5	10,9	5	10,9	4	8,7	18	39,1	14	30,4	46	100,0

[1] On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions (Tableaux 93, 94, 95).

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 41[1]

Répartition des sujets selon l'importance accordée aux raisons qui les motivent à ne pas souhaiter l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire (q. 31)

Raison	Pas du tout importante		Peu importante		Plus ou moins importante		Assez importante		Très importante		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	14	13,3	7	6,7	12	11,4	23	21,9	41	39,0	8	7,6	105	100,0
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	7	6,7	6	5,7	9	8,6	18	17,1	56	53,3	9	8,6	105	100,0
il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme	10	9,5	6	5,7	16	15,2	26	24,8	37	35,2	10	9,5	105	100,0
c'est une perte de temps	45	42,9	10	9,5	25	23,8	3	2,9	12	11,4	10	9,5	105	100,0
les langues internationales sont des langues qui n'ont pas de culture	23	21,9	16	15,2	26	24,8	11	10,5	19	18,1	10	9,5	105	100,0
il n'y a pas assez de personnes dans le monde qui parlent les langues internationales	14	13,3	11	10,5	27	25,7	22	21,0	22	21,0	9	8,6	105	100,0
les langues internationales sont des langues inutiles	28	26,7	14	13,3	33	31,4	7	6,7	14	13,3	9	8,6	105	100,0

[1]On trouvera à l'Appendice B les résultats pour chacune des régions (Tableaux 96, 97, 98).

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 42

Répartition des sujets selon qu'ils encourageraient leur enfant à apprendre une langue internationale si cet enseignement était dispensé au niveau secondaire (q.32)

Région	Oui		Non		Abstention		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord	21	48,8	21	48,8	1	2,3	43	100,0
Sud	16	34,0	30	63,8	1	2,1	47	100,0
Ile	14	36,8	22	57,9	2	5,3	38	100,0
TOTAL	51	39,8	73	57,0	4	3,1	128	100,0

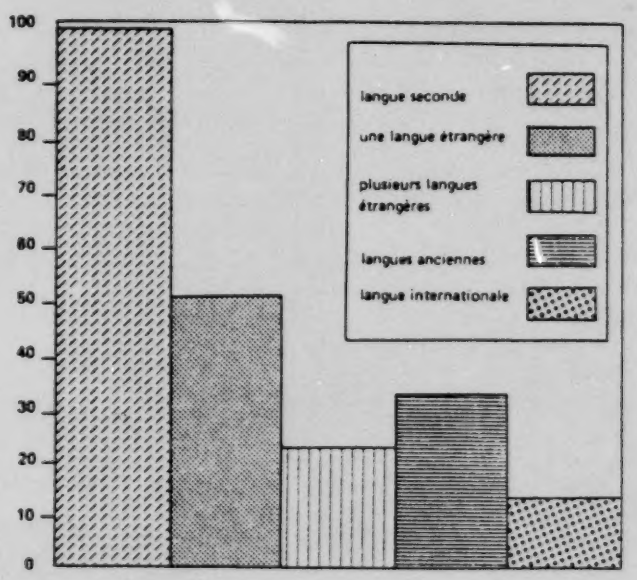


FIGURE 1 – Représentation graphique du pourcentage de répondants qui souhaitent l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire.

BEST COPY AVAILABLE

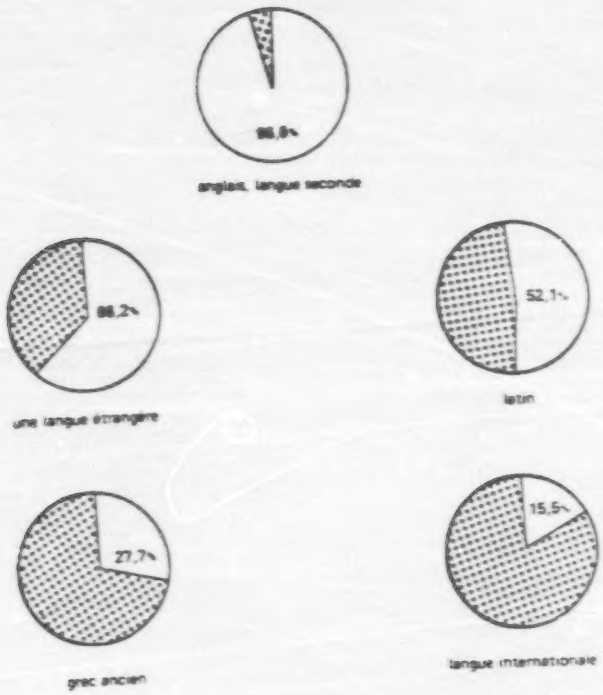


FIGURE 2 – Représentation graphique du pourcentage des répondants qui encourageraient leur enfant à apprendre une langue non maternelle si cet apprentissage n'était pas obligatoire et/ou si cet enseignement était dispensé au niveau secondaire.

- un grand nombre de nos répondants voudraient que plus de temps soit accordé à l'enseignement de la langue seconde;
- bien que l'avis de nos sujets soit partagé et ce qui concerne l'enseignement d'une matière scolaire en anglais, ils ne voudraient pas que plus d'une matière scolaire soit enseignée en anglais;
- si l'enseignement des langues étrangères était assuré au niveau secondaire, nos sujets opteraient pour la langue espagnole;
- les parents veulent que l'école secondaire distribue un enseignement prioritairement pratique de la langue seconde et d'une langue internationale (bien qu'ils soient très peu à le favoriser) et désireraient que l'enseignement des langues étrangères et anciennes revête un caractère surtout culturel.

Corrélations

Tandis que la section précédente de ce chapitre visait surtout à la description numérique des résultats des données, cette section-ci, à l'opposé, cherche d'abord à faire ressortir les relations entre chaque item du questionnaire et les quatre variables-critères conservées: la sous-région administrative, l'âge, le sexe et la scolarité.

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, les résultats seront présentés sous forme de tableaux de contingence. Pour ne pas trop alourdir les tableaux, seuls les pourcentages calculés par lignes verticales seront indiqués. En plus de la valeur du X^2, nous

mentionnerons la valeur du seuil de signification *p* ainsi que celle de Cramer's V. Nous ne présenterons des tableaux de contingence que pour les croisements des variables qui ont indiqué une relation statistiquement significative à la condition, toutefois, que le nombre de répondants dans chacune des cellules ne soit égal à zéro. Nous nous limiterons à donner à l'Appendice C de cette thèse les résultats succints des corrélations non significatives.

Voici la liste des différents regroupements que nous avons effectués pour l'analyse des corrélations:

- raison pas du tout importante + raison peu importante — raison peu importante
- raison plus ou moins importante — raison plus ou moins importante
- raison assez importante + raison très importante — raison très importante

Notons aussi que nous avons regroupé les catégories d'âge de la façon suivante:

- 25 – 34 + 35 – 44 — 25 – 44
- 45 – 54 + 55 et plus — 45 et plus

Les caractéristiques personnelles des sujets

Du croisement des variables-critères entre elles, il ressort que la variable âge distingue de façon significative (0,0041) les sujets des trois régions qui font l'objet de notre étude. C'est dans l'Ile de Montréal que nous retrouvons le pourcentage le plus élevé des répondants ayant 45 ans et plus et c'est la région du Nord de Montréal qui compte le pourcentage le plus fort de parents des comités d'école qui ont entre 25 et 44 ans (tableau 43).

Quant à la variable sexe, elle est extrêmement liée ($p<0,0001$) au niveau de scolarité de nos répondants (tableau 44). En effet, nous retrouvons un pourcentage plus élevé de femmes chez les moins scolarisés et un pourcentage plus élevé d'hommes chez les plus scolarisés.

Tableau 43

Rapport entre l'âge et la région

Sous-région	Age				TOTAL
	25 - 44		45 et plus		
	N	%	N	%	N
Nord	89	41,6	32	28,1	121
Sud	73	34,1	35	30,7	108
Ile	52	24,3	47	41,2	99
TOTAL	214	100,0	114	100,0	328

x^2 = 11,00969 dl = 2 p = 0,0041 V = 0,18321

Tableau 44

Rapport entre le sexe et le niveau de scolarité des sujets

Scolarité	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
moins de 11 ans	23	17,6	50	25,4	73
11 à 15 ans	56	42,7	114	57,9	170
16 ans et plus	52	39,7	33	16,8	85
TOTAL	131	100,0	197	100,0	328

χ^2 = 21,61634 dl = 2 p < 0,0001 V = 0,24865

Recoupement de tous les items du questionnaire par les variables-critères

Tout d'abord, nous voulons rappeler ici que nous avons éliminé de cette étude la variable langue maternelle. Des quatre autres variables-critères, c'est la variable scolarité qui engendre le plus de différences significatives. La variable sexe semble influencer, mais de façon plus restreinte, les attentes et les opinions des sujets. Quant à la variable âge, elle semble avoir peu d'impact. Nous n'avons pas détecté de différence significative entre les attentes et opinions des parents selon la région d'appartenance.

Les tableaux 45 et 46 illustrent l'existence d'un rapport entre le sexe (0,0022), le niveau de scolarité (0,0032) et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel. D'une part, nous constatons que 75,4% des femmes et d'autre part, nous voyons que 77,1% des sujets qui ont entre 11 et 15 ans de scolarité partagent l'avis que l'étude de l'anglais est un apport précieux (raison très importante) pour le développement intellectuel des apprenants. A l'opposé, il n'y a que 56,9% des hommes et 62,5% des sujets qui ont moins de 11 ans de scolarité ainsi que 54,2% de ceux qui ont 16 ans et plus de solarité qui partagent le même avis que la grande majorité des femmes et des sujets qui ont entre 11 et 15 ans de scolarité.

Nous utilisons le Cramer's V pour démontrer la force du rapport des tableaux 45 et 46. Nous rappelons que théoriquement, plus la valeur du Cramer's V se rapproche de +1 plus nous pouvons spéculer qu'il y a un rapport très étroit entre deux variables. Le tableau 47 nous montre que le rapport sexe/opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel est plus fort que le rapport niveau de scolarité et l'opinion que nous venons de citer.

Au tableau 16, nous avons vu que 52,3% des répondants qui favorisent la continuité de l'enseignement de l'anglais au niveau secondaire le font parce qu'ils considèrent qu'il est très important de connaître l'anglais pour faire des voyages. Les résultats obtenus au tableau 48 nous apprennent que ce sont surtout les sujets les moins scolarisés (moins de 11 ans et 11 à 15 ans) qui partagent le plus cet avis (87,5% et 84,7%). Nous obtenons un rapport significatif (p = 0,0054).

Nous nous devons de constater, si nous nous fions aux résultats que nous avons obtenus, que la connaissance de la langue anglaise facilite l'obtention d'un emploi. Cette conviction se retrouve plus chez nos sujets qui ont le moins de scolarité (moins de 11 ans et 11 à 15 ans) que chez ceux qui sont plus scolarisés (tableau 49). Pour ce qui est des langues étrangères (tableau 50), nous pouvons vérifier que nous obtenons à peu près le même type de résultats bien que beaucoup moins de sujets scolarisés considèrent que la connaissance de

Tableau 45

Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel

(sexe / v. 9)

Opinion	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
L'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel					
Raison Peu importante	28	21,5	25	12,8	53
Raison Plus ou moins importante	28	21,5	23	11,8	51
Raison Très importante	74	56,9	147	75,4	221
TOTAL	130	100,0	195	100,0	325

x^2 = 12,26368 dl = 2 p = 0,0022 V = 0,19425

Tableau 46

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel

(scolarité / v. 9)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
L'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel							
Raison Peu importante	16	22,2	19	11,2	18	21,7	53
Raison Plus ou moins importante	11	15,3	20	11,8	20	24,1	51
Raison Très importante	45	62,5	131	77,1	45	54,2	221
TOTAL	72	100,0	170	100,0	83	100,0	325

x^2 = 15,86723 dl = 4 p = 0,0032 V = 0,15624

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 47

Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel

	Scolarité (tableau 45)	Sexe (tableau 46)
V	0,15624	0,19425
Force du rapport	du plus faible ——→	vers le plus fort

Tableau 48

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de l'anglais facilite les voyages

(scolarité / v. 11)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
La connaissance de l'anglais facilite les voyages							
Raison Peu importante	1	1,4	7	4,1	12	14,5	20
Raison Plus ou moins importante	8	11,1	19	11,2	11	13,3	38
Raison Très importante	63	87,5	144	84,7	60	72,3	267
TOTAL	72	100,0	170	100,0	83	100,0	325

x^2 = 14,70309 dl = 4 p = 0,0054 V = 0,15040

Tableau 49

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi

(scolarité / v. 12)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
La connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi							
Raison Peu importante	4	5,6	4	2,4	7	8,4	15
Raison Plus ou moins importante	4	5,6	12	7,1	14	16,9	30
Raison Très importante	64	88,9	154	90,6	62	74,7	280
TOTAL	72	100,0	170	100,0	83	100,0	325

x^2 = 13,52607 dl = 4 p = 0,0090 V = 0,14425

langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi. C'est surtout chez les sujets qui ont poussé moins loin leur scolarité (tableau 50) que nous remarquons cette propension à supposer qu'un individu qui possède la langue anglaise et une ou des langues étrangères peut plus facilement obtenir un emploi qu'un autre individu unilingue.

Nous observons (tableau 51) que nous obtenons des résultats inversement proportionnels. En effet, plus de 40% des femmes croient qu'il est très important de connaître l'anglais pour être en mesure de décrocher un emploi alors que plus de 40% des hommes jugent cette condition comme étant peu importante (p = 0,0004).

Tableau 50

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi

(Scolarité / v. 30)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
La connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi							
Raison Peu importante	5	21,7	15	18,0	23	43,4	44
Raison Plus ou moins importante	7	30,4	32	38,0	19	35,8	58
Raison Très importante	11	47,8	41	46,1	11	20,8	63
TOTAL	23	100,0	89	100,0	53	100,0	165

x^2 = 14,88653 dl = 4 p = 0,0054 V = 0,21096

Tableau 51

Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi

(sexe / v. 30)

Opinion	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
La connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi					
Raison Peu importante	28	43,8	16	15,8	44
Raison Plus ou moins importante	18	28,1	40	39,6	58
Raison Très importante	18	28,1	45	44,6	63
TOTAL	64	100,0	101	100,0	165

x^2 = 15,68050 dl = 2 p = 0,0004 V = 0,30827

Une fois de plus, le tableau 52 nous montre l'importance de la variable sexe sur le niveau de scolarité de nos sujets.

Tableau 52

Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi

	Scolarité (tableau 54)	Sexe (tableau 53)
V	0,21096	0,30827
Force du rapport	du plus faible ——→ vers le plus fort	

Le tableau 53 révèle qu'il y a incidence (p = 0,0003) entre l'opinion des sujets face à un accroissement du temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire et le niveau de scolarité de nos répondants. Ainsi, plus les parents des comités d'école de notre échantillon ont étudié longtemps, plus ils ont tendance à s'opposer à l'augmentation du

BEST COPY AVAILABLE

temps d'enseignement de l'anglais. Moins ils ont d'années de scolarité à leur crédit, plus cette tendance se fait sentir. Le fait d'avoir étudié plus ou moins longtemps semble influer sur l'attitude des sujets.

Tableau 53

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets face à un accroissement du temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire

(scolarité / v. 21)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
On devrait accorder plus de temps à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secondaire							
Oui	48	65,8	116	68,2	34	40,0	198
Non	24	32,9	48	28,2	47	55,3	119
Abstention*	1	1,4	6	3,5	4	4,7	11
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

$x^2 = 19,83$ dl = 2 p = 0,0003 V = 0,2501

Le souhait ou non de l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire se traduit par des différences significatives et ce, en regard de la variable scolarité. A la lumière des résultats obtenus aux tableaux 54 et 55, nous voyons qu'il existe un rapport significatif entre le niveau de scolarité des sujets et le désir de l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire (respectivement $p = 0,0004$, $p<0,01$). Ici, les sujets les plus scolarisés sont en faveur d'un tel enseignement alors que ceux qui sont moins scolarisés sont plus enclins à le refuser.

Les tableaux 56 et 57 font ressortir les liens qui existent entre le sexe ($p = 0,0011$), le niveau de scolarité ($p = 0,0003$) et l'opinion des sujets qui conçoivent que la connaissance de langues étrangères puisse être utile en affaires. L'étude de ces deux tableaux nous amène à découvrir que ce sont surtout les femmes et les sujets qui ont moins de 11 ans de scolarité qui partagent cet avis. Le tableau 58 montre qu'il existe un rapport plus étroit entre cette façon de penser et la variable sexe qu'avec la variable scolarité.

Parmi nos sujets qui s'opposent à l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire à cause de la multiplicité des matières scolaires, nous remarquons (tableau 59) un lien ($p<0,002$) entre cette opinion et la variable sexe. Plus de femmes que d'hommes rejettent ce type d'enseignement parce qu'elles croient qu'il n'y a pas de place au programme pour cet enseignement.

*Les abstentions ont été exclues dans le calcul du X^2.

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 54

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets vis-à-vis de l'enseignement d'une langue étrangère au niveau secondaire

(scolarité / v. 25)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
A l'école secondaire, on devrait enseigner une langue étrangère							
Oui	23	31,5	89	52,4	53	62,4	165
Non	50	68,5	81	47,6	32	37,6	163
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 15,53939 dl = 2 p = 0,0004 V = 0,21766

Tableau 55

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets vis-à-vis de l'enseignement de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire

(scolarité / v. 26)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
A l'école secondaire, on devrait enseigner plusieurs langues étrangères							
Oui	12	16,4	24	14,1	26	30,6	62
Non	60	82,2	135	79,4	57	67,1	252
Abstention*	1	1,4	11	6,5	2	2,4	14
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 9,626 dl = 2 p < 0,01 V = 0,1751

*Les abstentions ont été exclues dans le calcul du X^2.

Tableau 56

Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères est utile en affaires

(sexe / v. 32)

Opinion	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
La connaissance de langues étrangères est utile en affaires					
Raison Peu importante	24	37,5	13	12,9	37
Raison Plus ou moins importante	19	29,7	42	41,6	61
Raison Très importante	21	32,8	46	45,5	67
TOTAL	64	100,0	101	100,0	165

x^2 = 13,66071 dl = 2 p = 0,0011 V = 0,28774

Tableau 57

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères est utile en affaires

(scolarité / v. 32)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
La connaissance de langues étrangères est utile en affaires							
Raison Peu importante	4	17,4	12	13,5	21	39,6	37
Raison Plus ou moins importante	4	17,4	37	41,6	20	37,7	61
Raison Très importante	15	65,2	40	44,9	12	22,6	67
TOTAL	23	100,0	89	100,0	53	100,0	165

x^2 = 21,38246 dl = 4 p = 0,0003 V = 0,25455

Tableau 58

Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance de langues étrangères est utile en affaires

	Scolarité (tableau 57)	Sexe (tableau 56)
V	0,25455	0,28774
Force du rapport	du plus faible ⟶	vers le plus fort

Tableau 59

Rapport entre le sexe et l'opinion des sujets qui considèrent qu'on ne devrait pas enseigner une ou plusieurs langues étrangères au niveau secondaire parce qu'il y a déjà assez de matières scolaires

(sexe / v. 34)

Opinion	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
Il y a déjà assez de matières scolaires au programme					
Raison Peu importante	18	26,9	7	7,3	25
Raison Plus ou moins importante	6	9,0	19	19,8	25
Raison Très importante	42	62,7	69	71,9	111
Abstention*	1	1,5	1	1,0	2
TOTAL	67	100,0	96	100,0	163

$x^2 = 13,379$ dl = 2 $p < 0,002$ V = 0,29825

*Les abstentions ont été exclues dans le calcul du X^2.

Parmi les langues étrangères proposées comme objet d'enseignement, la langue espagnole est celle qui a regroupé le plus d'adeptes. Nous observons au tableau 60 une relation significative (p = 0,0068) entre le niveau de scolarité des répondants et le choix de la langue espagnole. Les parents des comités d'école de notre échantillon qui ont moins de 11 ans de scolarité sont ceux qui sont le moins enclins à favoriser l'enseignement de la langue espagnole au niveau secondaire.

Tableau 60

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets qui voudraient qu'on enseigne l'espagnol au niveau secondaire

(scolarité / v. 38)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
On devrait enseigner l'espagnol à l'école secondaire							
Oui	28	38,4	90	52,9	52	61,2	170
Non	24	32,9	29	17,1	10	11,8	63
Abstention*	21	28,8	51	30,0	23	27,1	95
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

X^2 = 14,16211 dl = 4 p = 0,0068 V = 0,14693

Nous avons pu voir dans les tableaux 54 et 55 qu'il existe un lien entre la variable niveau de scolarité et le désir que l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères se fasse au niveau secondaire. Dans la même continuité, le tableau 61 nous montre qu'il existe un rapport très significatif entre le niveau de scolarité et l'attitude des parents selon qu'ils encourageraient ou non leur enfant à apprendre une langue étrangère si cette étude n'était pas obligatoire (p = 0,0007). Ce sont surtout les parents les moins scolarisés qui s'abstiendraient d'encourager leur enfant à apprendre une ou des langues étrangères.

Comme nous pouvions nous y attendre, ce sont les sujets les moins scolarisés (moins de 11 ans et 11 à 15 ans) qui s'opposent le plus fortement à l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire. Nous pouvons noter au tableau 62 l'importance (p = 0,0005) de la variable scolarité sur la prise de position des sujets.

Cette position concernant l'enseignement des langues anciennes est liée à la variable scolarité et cette dernière est en relation directe (latin: p = 0,0001; grec ancien: p = 0,0001) avec l'expérience personnelle d'apprentissage de ces langues par les sujets (tableaux 63 et 64).

Nous avons déjà établi un rapport (tableau 44) entre le sexe des répondants et leur niveau de scolarité. L'étude de ce rapport nous a appris que nos sujets les plus scolarisés étaient généralement des hommes et les moins scolarisés étaient surtout des femmes. C'est pourquoi, il nous semble normal de retrouver (tableau 65) une incidence entre le sexe des sujets et leur apprentissage ou non du grec ancien (p = 0,0001).

*Ici les abstentions ont été incluses dans le calcul du X^2.

Tableau 61

Rapport entre le niveau de scolarité et l'attitude des parents selon qu'ils encourageraient ou non leur enfant à apprendre une langue étrangère si cette étude n'était pas obligatoire

(scolarité / v. 43)

Attitude	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
Si on enseignait une langue étrangère à l'école de votre enfant, est-ce que vous encourageriez votre enfant à l'apprendre?							
Oui	40	54,8	123	72,4	54	63,5	217
Non	28	38,4	26	15,3	16	18,8	70
Abstention*	5	6,8	21	12,4	15	17,6	41
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 19,23703 dl = 4 p = 0,0007 V = 0,17124

Tableau 62

Rapport entre le niveau de scolarité et l'opinion des sujets vis-à-vis de l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire

(scolarité / v. 45)

Opinion	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
Est-ce que vous croyez qu'on devrait enseigner les langues anciennes à l'école secondaire?							
Oui	13	17,8	57	33,5	40	47,1	110
Non	60	82,2	113	66,5	45	52,9	218
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 15,07485 dl = 2 p = 0,0005 V = 0,21438

*Ici les abstentions ont été incluses dans le calcul du x^2.

Tableau 63

Rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur apprentissage ou non du latin

(scolarité / v. 58)

Apprentissage	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
Oui	24	32,9	88	51,8	64	75,3	176
Non	45	61,6	80	47,1	20	23,5	145
Abstention*	4	5,5	2	1,2	1	1,2	7
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 27,069 dl = 2 p = 0,0001 V = 0,2904

Tableau 64

Rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur apprentissage ou non du grec ancien

(scolarité / v. 59)

Apprentissage	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
Oui	1	1,4	19	11,2	35	41,2	55
Non	68	93,2	149	87,6	49	57,6	266
Abstention*	4	5,5	2	1,2	1	1,2	7
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 51,5733 dl = 2 p = 0001 V = 0,40083

*Les abstentions ont été exclues dans le calcul du X^2.

Tableau 65

Rapport entre le sexe des sujets et leur apprentissage ou non du grec ancien

(sexe / v. 59)

Apprentissage	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
Oui	39	29,8	16	8,1	55
Non	89	67,9	177	89,8	266
Abstention*	3	2,3	4	2,0	7
TOTAL	131	100,0	197	100,0	328

X^2 = 26,567 dl = 1 p = 0,0001 V = 0,28823

Les résultats du tableau 66 indiquent que la force du rapport semble bien plus grande entre la variable scolarité et l'expérience personnelle d'apprentissage du grec ancien des sujets qu'entre la variable sexe et cet apprentissage.

Tableau 66

Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité des sujets et leur apprentissage du grec ancien

	Sexe (tableau 65)	Scolarité (tableau 54)
V	0,2882	0,40083
Force du rapport	du plus faible ——→	vers le plus fort

La connaissance de l'existence des langues internationales est reliée aux variables sexe et niveau de scolarité. L'observation des données des tableaux 67 et 68 nous amène à constater que les hommes et les sujets les plus scolarisés sont ceux qui sont le plus informés de l'existence de ce type de langue.

La force du rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur connaissance de l'existence des langues internationales est moins élevée que la force du rapport entre le sexe et cette même connaissance.

*Les abstentions ont été exclues dans le calcul du X^2.

Tableau 67

Rapport entre le sexe des sujets et leur connaissance de l'existence des langues internationales

(sexe / v. 60)

Connaissance	Sexe				TOTAL
	Homme		Femme		
	N	%	N	%	N
Oui	64	48,9	64	32,5	128
Non	67	51,1	132	67,0	199
Abstention*			1	0,5	1
TOTAL	131	100,0	197	100,0	328

x^2 = 8,653 dl = 1 $p < 0,01$ V = 0,16267

Tableau 68

Rapport entre le niveau de scolarité des sujets et leur connaissance de l'existence de langues internationales

(scolarité / v. 60)

Connaissance	Scolarité						TOTAL
	Moins de 11 ans		11 à 15 ans		16 ans et plus		
	N	%	N	%	N	%	N
Oui	14	19,2	60	35,3	54	63,5	128
Non	59	80,8	109	64,1	31	36,5	199
Abstention*			1	0,6			1
TOTAL	73	100,0	170	100,0	85	100,0	328

x^2 = 34,379 dl = 2 $p < 0,0001$ V = 0,32423

Tableau 69

Force du rapport entre le sexe, le niveau de scolarité des sujets et leur connaissance de l'existence des langues internationales

	Sexe (tableau 67)	Scolarité (tableau 68)
V	0,16267	0,32423
Force du rapport	du plus faible ——→ vers le plus fort	

*Les abstentions ont été exclues dans le calcul du X^2.

L'étude des données recueillies par le recoupement de tous les items du questionnaire selon la variable âge nous a révélé un seul rapport indicatif. Effectivement, seul l'item 65 (la connaissance d'une langue internationale éliminerait le besoin d'étudier les langues anciennes) est influencé par la variable âge, semble-t-il.

D'après le tableau 70, nous pouvons voir que les répondants les plus jeunes (25-44 ans) semblent peu enclins à croire que la connaissance d'une langue internationale éliminerait le besoin d'étudier les langues anciennes.

Mais le nombre des répondants n'est pas assez élevé pour justifier une vérification statistique.

Tableau 70

Rapport entre l'âge et l'opinion des sujets qui considèrent que la connaissance d'une langue internationale éliminerait le besoin d'étudier les langues anciennes

(âge / v. 65)

Opinion	Age				TOTAL
	25 - 44 ans		45 ans et plus		
	N	%	N	%	N
Votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier les langues anciennes					
Raison Peu importante	25	75,8	7	53,8	32
Raison Plus ou moins importante	7	21,2	1	7,7	8
Raison Très importante	1	3,0	5	38,5	6
TOTAL	33	100,0	13	100,0	46

Résumé: corrélations

De l'étude des relations entre tous les items du questionnaire et les variables-critères, il ressort que:

- les sujets de notre échantillon se distinguent dans nos trois régions selon le niveau d'*âge*;
- le niveau de *scolarité* des sujets est lié à leur *sexe*;
- la variable-critère *âge*, en plus de distinguer nos sujets par région, semble avoir peu de lien avec les autres items du questionnaire si ce n'est sur l'importance à accorder au fait que la connaissance d'une langue internationale éliminerait le besoin d'étudier les langues anciennes;
- la variable-critère *sexe* a une incidence sur:
  - le sexe des sujets qui ont appris le grec ancien;

- la connaissance de l'existence des langues internationales;
- l'importance à accorder à l'opinion que:

  1. l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel;
  2. la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi;
  3. la connaissance de langues étrangères est utile en affaires;
  4. l'on ne devrait pas enseigner les langues étrangères au niveau secondaire à cause du grand nombre de matières scolaires au programme;

– c'est la catégorie de la variable *scolarité* qui présente le plus de différences significatives. On remarque que cette variable est liée:

- à l'opinion des sujets face à l'accroissement du temps d'enseignement de l'anglais;
- au désir des sujets face à l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire;
- au choix de la langue espagnole comme langue d'enseignement;
- au fait que les sujets encourageraient ou pas leur enfant à étudier une langue étrangère;
- à l'opinion des sujets face à l'enseignement des langues anciennes;
- à l'apprentissage du latin et du grec ancien par nos sujets;
- à l'importance à accorder à l'opinion que:

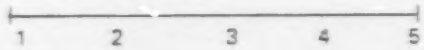
  1. l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel;
  2. la connaissance de l'anglais facilite les voyages;
  3. la connaissance de l'anglais et de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi;
  4. la connaissance de langues étrangères est utile en affaires.

Motivations des sujets vis-à-vis de l'enseignement des langues non maternelles: analyse de variance

Nous avons jusqu'à maintenant présenté les résultats descriptifs des réponses au questionnaire et nous avons établi des relations entre certains items du questionnaire et les variables-critères. Nous voulons, dans un dernier temps, faire une analyse plus approfondie des motivations des sujets de notre échantillon quant à l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire dans le but de nuancer les résultats obtenus.

Afin de réaliser cette analyse, nous avons, tel que précisé au début de ce chapitre, accordé à la réponse des sujets un poids correspondant au chiffre indiqué sur une échelle bipolaire allant de 1 à 5:

– raison pas du tout importante 1
– raison peu importante 2
– raison plus ou moins importante 3
– raison assez importante 4
– raison très importante 5



Cette façon de procéder nous a permis de calculer la moyenne et l'écart-type des motivations des parents des comités d'école de notre échantillon pour chacun des types de langue. La moyenne nous renseigne sur l'importance que les sujets accordent à chacune des raisons mentionnées et l'écart-type nous donne la mesure de la dispersion. L'écart-type est

d'autant plus grand que le poids accordé est dispersé; il sera nul (égal à zéro) uniquement si tous les scores sont égaux.

De plus, à partir des moyennes, nous avons effectué une analyse de variance à une seule dimension (test F) pour déceler s'il existe une différence entre les moyennes et les variables-critères. L'analyse de variance caractérise la dispersion et constitue la mesure la plus précise de cette dispersion. Ainsi, si l'on constate que le F mesuré par l'analyse de variance est significatif ($p<0,01$), nous pourrons poser comme postulat l'existence de différences entre les moyennes selon les variables étudiées. Tous les résultats obtenus à l'aide de ce test sont en Appendice D. Nous n'indiquerons dans cette section que les résultats qui se sont avérés significatifs lors de l'analyse de variance.

Il est facile à la lecture des tableaux 71, 72, 73 et 74 de distinguer les types de motivation qui poussent les parents des comités d'école de notre échantillon à vouloir ou non un enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire.

L'étude des moyennes confirme les résultats obtenus dans la première section de ce chapitre: un enseignement prioritairement pratique de la langue seconde et d'une langue internationale et un enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères et des langues anciennes axé sur des objectifs d'ordre culturel.

Il est à noter que nous avons recueilli la moyenne la plus faible (0,5000) pour l'assertion suivante que nous proposions pour justifier le refus de l'enseignement de l'anglais: le climat socio-politico-culturel du Québec ne s'y prête pas. L'affirmation qui a reçu la moyenne la plus forte (3,0000) concerne l'enseignement d'une langue internationale: une langue internationale règle le problème de la communication entre les peuples.

Pour les raisons qui motivent des sujets à rejeter un enseignement des langues non maternelles à l'école polyvalente, c'est la nécessité d'améliorer la langue maternelle qui vient au premier rang.

Dans les tableaux 75, 76 et 77, nous présentons les résultats de l'analyse de variance qui ont donné un résultat statistiquement significatif.

Contrairement aux résultats de l'étude des relations qui montraient la préséance de la variable scolarité, ici, nous constatons que l'étude des moyennes fait ressortir l'importance égale du rôle des variables sexe et scolarité sur les motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire.

Nous n'avons pas obtenu de rapport significatif entre la variable région et l'une ou l'autre des motivations des sujets. Nous pouvons donc constater que les motivations de nos répondants ne diffèrent pas de manière significative selon cette variable.

Tableau 71

Moyennes et écart-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire

Raison	M	ŝ
l'anglais est une langue internationale	2,9046	0,3930
l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel	2,5169	0,7600
la connaissance de l'anglais permet de connaître un autre peuple, une autre culture	2,6123	0,6693
la connaissance de l'anglais facilite les voyages	2,7600	0,5536
la connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi	2,8154	0,4935
la connaissance de l'anglais procure une culture personnelle	2,6400	0,6594
la connaissance de l'anglais est utile en affaires	2,9108	0,3443
la connaissance de l'anglais permet d'accéder à des études supérieures	2,4492	0,7379
la connaissance de l'anglais aide à améliorer sa langue maternelle	1,7538	0,8283
Il y a déjà assez de matières scolaires au programme	1,3333	1,5275
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	1,5000	2,1213
le climat socio-politico-culturel du Québec ne s'y prête pas	0,5000	0,7071

Tableau 72
Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire

Raison	M	σ
l'étude de langues étrangères contribue au développement intellectuel	2,7455	0,5371
la connaissance de langues étrangères permet de connaître d'autres peuples, d'autres cultures	2,7879	0,4912
la connaissance de langues étrangères facilite les voyages	2,5758	0,7254
la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi	2,1152	0,7994
la connaissance de langues étrangères procure une culture personnelle	2,8545	0,4169
la connaissance de langues étrangères est utile en affaires	2,1818	0,7752
la connaissance de langues étrangères aide à améliorer sa langue maternelle	1,7758	0,8141
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	2,5031	0,7984
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	2,8160	0,5692
il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme	2,7607	0,6069
c'est une perte de temps	1,5767	0,8004

Tableau 73

Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire

Raison	M	é
l'étude des langues anciennes contribue au développement intellectuel	2,8636	0,4385
la connaissance des langues anciennes aide à améliorer sa langue maternelle	2,7636	0,5893
la connaissance des langues anciennes permet de connaître les civilisations passées	2,7182	0,5441
la connaissance des langues anciennes permet de mieux comprendre le monde actuel	2,0636	0,7814
la connaissance des langues anciennes procure une culture personnelle	2,8364	0,4599
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	2,4587	0,8093
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	2,7018	0,6638
il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme	2,6147	0,6977
c'est une perte de temps	1,5596	0,7791
les langues anciennes sont des langues inutiles	1,5596	0,7239

Tableau 74

Moyennes et écarts-types des motivations des sujets qui souhaitent ou non l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire

Raison	M	δ
une langue internationale règle le problème de la communication entre les peuples	3,0000	0
votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier l'anglais, langue seconde	1,4565	0,7515
votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier une ou des langues étrangères	1,3913	0,7447
votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier les langues anciennes	1,6154	0,8697
la connaissance d'une langue internationale artificielle facilite les voyages	2,7391	0,5748
la connaissance d'une langue internationale artificielle procure une culture personnelle	2,4565	0,7805
l'étude d'une langue internationale artificielle contribue au développement intellectuel	2,3077	0,9473
il y a déjà assez de matières scolaires au programme	2,2571	1,0287
il est plus important d'améliorer sa langue maternelle	2,4095	1,0067
il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme	2,2571	1,0380
c'est une perte de temps	1,4286	0,8532
les langues internationales artificielles sont des langues qui n'ont pas de culture	1,7238	0,9854
il n'y a pas assez de personnes dans le monde qui parlent les langues internationales artificielles	2,0095	1,0048
les langues internationales artificielles sont des langues inutiles	1,6286	0,9015

Tableau 75

Résultats de l'analyse de variance (test F) pour les motivations des sujets qui souhaitent l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au niveau secondaire selon le sexe et la scolarité

Raison	Sexe		Scolarité	
	F	p	F	p
L'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel (v. 9)	10,2602	0,0015	6,6361	0,0015
La connaissance de l'anglais facilite les voyages (v. 11)			6,4669	0,0018
La connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi (v. 12)	7,7365	0,0057*	6,4669	0,0018
La connaissance de l'anglais procure une culture personnelle (v. 13)	6,9370	0,0088*	5,7507	0,0035*
La connaissance de l'anglais est utile en affaires (v. 14)			8,1369	0,0004*

*Les astérisques indiquent que nous n'avions pas trouvé de relation entre cette variable et la raison mentionnée.

Tableau 76

Résultats de l'analyse de variance (test F) pour les motivations des sujets qui souhaitent l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères au niveau secondaire selon le sexe et la scolarité

Raison	Sexe		Scolarité	
	F	p	F	p
La connaissance de langues étrangères permet de connaître d'autres peuples, d'autres cultures (v. 28)	9,9050	0,0020*		
La connaissance de langues étrangères facilite les voyages (v. 29)	7,0614	0,0087*		
La connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi (v. 30)	12,9257	0,0004	7,7168	0,0006
La connaissance de langues étrangères est utile en affaires (v. 32)	9,5762	0,0023	9,2943	0,0002

Tableau 77

Résultats de l'analyse de variance (test F) pour les motivations des sujets qui souhaitent l'enseignement d'une langue internationale au niveau secondaire selon l'âge

Raison	Age	
	F	p
Votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier une ou des langues étrangères (v. 64)	11,3690	0,0016*

*Les astérisques indiquent que nous n'avions pas trouvé de relation entre cette variable et la raison mentionnée.

RESUME ET CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'examiner si les attentes des parents des comités d'école de la région de Montréal quant à l'enseignement des langues non maternelles dans les polyvalentes étaient en accord avec les décisions et les orientations prises pour cet enseignement. Aussi, nous voulions vérifier si les attentes et les opinions parentales étaient les mêmes selon les trois régions, selon l'âge, selon le sexe, selon le niveau de scolarité et selon la langue maternelle.

Nous avons fait, dans un premier temps, un relevé des objectifs de l'enseignement des langues non maternelles ainsi que des approches méthodologiques. A cela, nous avons ajouté une étude des clientèles scolaires touchées par cet enseignement depuis 1971 et nous avons fait état du temps accordé à l'enseignement des langues non maternelles depuis les 20 dernières années. Nous n'avons malheureusement pas pu faire un relevé des recherches empiriques portant sur l'objet même de notre recherche car, à notre connaissance, il n'en existe aucune.

Nous avons donc, après avoir fait un bilan de l'enseignement des langues non maternelles, mesuré les attentes des parents des comités d'école de notre échantillon à l'aide d'un questionnaire que nous avons élaboré. Nous avons aussi étudié l'apport de certaines variables sur les attentes de nos répondants.

Les aspirations des parents

En accord avec les décisions gouvernementales, les parents des comités d'école de notre échantillon souhaitent que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, soit obligatoire et se poursuive au niveau secondaire; que l'enseignement d'une langue étrangère seulement soit facultatif; qu'on continue à ne pas laisser place à l'enseignement d'une langue internationale. Par contre, les sujets rejettent l'enseignement des langues anciennes au niveau secondaire bien que le Ministère de l'Education propose un nouveau programme pour la langue latine.

Alors que la nouvelle grille-horaire émise dans *L'école québécoise* propose une diminution du temps d'enseignement de la langue anglaise au niveau secondaire pour tout étudiant qui ne choisit pas un bloc supplémentaire en 4^{e} et/ou 5^{e} secondaire, les parents de notre échantillon, à plus de 60%, expriment le désir que plus de temps soit alloué à l'enseignement de l'anglais.

Par contre, un aspect de nos résultats qui va dans le même sens que les prises de décisions officielles est le refus par nos sujets du principe de "l'apprentissage de la langue par immersion". Ce principe mis de l'avant par un groupe de parents anglophones de St-Lambert et de psycholinguistes n'obtient pas la faveur populaire des membres de nos comités d'école. Nos résultats démontrent que nos sujets sont partagés pour ce qui est de l'apprentissage de l'anglais par le biais d'une matière académique (bien que la balance penche du côté négatif) et rejettent à un haut pourcentage l'enseignement de plusieurs matières scolaires en anglais.

Rappelons qu'en faisant le bilan de l'enseignement des langues non maternelles au début de cette thèse, nous avions fait remarquer que la langue espagnole était la seule langue étrangère à être enseignée dans le secteur public. Des langues proposées auprès de nos sujets, c'est celle qui a retenu l'attention.

Quant aux objectifs de l'enseignement des langues non maternelles, les souhaits des parents vont dans le même sens que les programmes proposés: programmes à portée utilitaire pour l'anglais, langue seconde, et à caractère surtout culturel pour ce qui est des langues étrangères et anciennes.

Nos analyses statistiques

Le croisement de nos variables-critères entre elles nous a appris que les sujets de nos trois régions se différencient quant à la variable âge. Aussi, cette étude montre que le niveau de scolarité des parents de nos comités d'école est relié à la variable sexe.

Nos résultats de l'étude de relations entre tous les items du questionnaire et les données démographiques des sujets ont démontré que les attentes et les opinions des parents de notre échantillon varient en fonction des trois variables suivantes: la scolarité d'abord, le sexe ensuite et, enfin, l'âge, mais à un faible degré. Nous avons dû éliminer la variable langue maternelle parce que trop peu de nos sujets étaient allophones et nous avons constaté que la variable région d'appartenance ne donnait pas de rapports significatifs.

De l'analyse de variance faite au niveau des motivations des sujets, il ressort que les raisons qui motivent les parents à souhaiter ou pas l'enseignement de la langue seconde et des langues étrangères fluctuent selon le sexe et le niveau de scolarité.

Par contre, cette analyse statistique n'a pas permis d'établir de relations significatives entre les attentes des parents face à l'enseignement des langues anciennes et les variables-critères.

Enfin, une des raisons qui motivent quelques-uns de nos sujets à vouloir que l'on enseigne une langue internationale au niveau secondaire varie selon l'âge.

Conclusion

Nos résultats ont confirmé en partie qu'il y a adéquation entre les visées des parents et le rôle et la place qu'occupe effectivement l'enseignement des langues non maternelles au niveau secondaire. Nous avons trouvé des inéquations au niveau des langues secondes et anciennes: nos sujets manifestent le désir d'un enseignement plus intensif de l'anglais, langue seconde, et rejettent l'enseignement des langues anciennes. L'opinion de nos sujets, quant à ces deux aspects, a soulevé des débats publics depuis le début des années 60 pour ce qui est des langues anciennes et depuis plus de 100 ans pour ce qui concerne l'enseignement de la langue anglaise aux francophones.

Il ne faut pas oublier les querelles de clocher qu'a provoquées la décision gouvernementale de remplacer à toutes fins pratiques l'enseignement des langues anciennes par l'enseignement de langues étrangères au début des années 60. Il faut aussi se rappeler que les langues anciennes, comme objet d'enseignement, ont fait une entrée tardive dans le secteur public d'éducation (fin des années 50) et que cet enseignement a eu une carrière très brève. Si l'on considère le nombre d'élèves inscrits aux examens de latin du Ministère de l'Education en juin 1981 (tableau 2, page 44), nous pouvons croire que le souhait des parents des comités d'école est déjà pratiquement exaucé.

Par contre, le désir de nos sujets d'avoir un enseignement plus intensif de l'anglais, langue seconde, ne risque pas d'être comblé si nous considérons que cette demande a été faite à plusieurs reprises (Archives de la C.E.C.M.) et qu'aucune décision venant des commissions scolaires ou encore des autorités gouvernementales n'est allée en ce sens. Selon Bouthillier et Meynaud (1972), les parents ont toujours été les grands défenseurs de l'enseignement de l'anglais. Si les autorités en place n'ont jamais cru nécessaire d'augmenter le temps alloué à cet enseignement, c'était afin de préserver, autrefois, la foi et les traditions et, aujourd'hui, la nationalité des Québécois francophones ou encore, comme nos résultats l'indiquent, parce qu'il est plus important d'améliorer sa langue maternelle.

Enfin, ce travail révèle l'importance des variables sexe et scolarité sur les attentes et les opinions des parents des comités d'école de la région administrative de Montréal eu égard à l'enseignement des langues non maternelles dans les polyvalentes.

Prospectives

Dans notre étude, nous avons cherché à connaître les attentes et les opinions des parents des comités d'école de la région de Montréal, quant à l'enseignement des langues non maternelles dans les polyvalentes du secteur public d'éducation. Il serait intéressant de pousser plus loin cette recherche en tentant de connaître les attentes et les opinions de tous les parents des comités d'école du Québec (en dehors de la région métropolitaine) concernant cet enseignement.

APPENDICE

LE QUESTIONNAIRE

Chers parents,

Ce questionnaire a été élaboré pour recueillir, auprès de vous, des renseignements nécessaires à une recherche dans le cadre d'un travail universitaire.

Je souhaite vivement avoir votre coopération pour ce projet. Vous pouvez compter sur le respect du caractère confidentiel de vos réponses.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Anne-Marie BOUCHER
Université de Montréal

DIRECTIVES

S'il vous plaît, veuillez prendre connaissance de ce texte avant de commencer à répondre au questionnaire

Je vous invite à répondre à ce questionnaire de façon personnelle en tenant compte qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Afin que ce sondage soit significatif, il est important que vos réponses soient aussi précises et aussi franches que possible.

A titre indicatif, voici deux exemples de questions auxquelles vous aurez à répondre:

Vous devez inscrire à l'intérieur du carré à droite, le chiffre qui correspond à votre situation (ex.: question 2:)

Sexe	Homme	1	
	Femme	2	2

ou à votre opinion (ex.: question 13:)

A l'école secondaire, on devrait enseigner une langue étrangère

oui	1	
non	2	2

Merci de votre collaboration!

QUESTIONNAIRE

Pourquoi enseigner des langues, autres que la langue maternelle, à l'école secondaire?

1 2

Section 1 **IDENTIFICATION**

1.	Age	25-34	1	3
		35-44	2	
		45-54	3	
		55 et plus	4	
2.	Sexe	Homme	1	4
		Femme	2	
3.	Scolarité	moins de 11 ans	1	5
		11 à 15 ans	2	
		16 ans et plus	3	
4.	Langue maternelle	français	1	6
		anglais	2	
		autre	3	

Section 2 **LANGUE SECONDE**

- une langue seconde est une 2e langue officielle dans un pays ou un état bilingue ou multilingue. Au Québec, l'anglais est la langue seconde des francophones.

5. Est-ce que vous croyez que l'anglais, langue seconde, doit continuer à être enseigné à l'école secondaire?

oui	1	7
non	2	

si vous avez répondu *oui*, passez à la question 6
si vous avez répondu *non*, passez à la question 7

6. *Si vous croyez* que l'anglais, langue seconde, doit continuer à être enseigné à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	1
raison peu importante	2
raison plus ou moins importante	3
raison assez importante	4
raison très importante	5

- l'anglais est une langue internationale ☐8
- l'étude de l'anglais contribue au développement intellectuel ☐9
- la connaissance de l'anglais permet de connaître un autre peuple, une autre culture ☐10
- la connaissance de l'anglais facilite les voyages ☐11
- la connaissance de l'anglais facilite l'obtention d'un emploi ☐12
- la connaissance de l'anglais procure une culture personnelle ☐13
- la connaissance de l'anglais est utile en affaires ☐14
- la connaissance de l'anglais permet d'accéder à des études supérieures ☐15
- la connaissance de l'anglais aide à améliorer sa langue maternelle ☐16

7. *Si vous ne croyez pas* que l'anglais, langue seconde, doit continuer à être enseigné à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

   Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

- il y a déjà assez de matières scolaires au programme ☐17
- il est plus important d'améliorer sa langue maternelle ☐18
- le climat socio-politico-culturel du Québec ne s'y prête pas ☐19

8. A l'école secondaire, l'apprentissage de l'anglais devrait être

   obligatoire 1
   facultatif 2 ☐20

9. On devrait accorder plus de temps à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secondaire. (La semaine scolaire est de 25 heures. On accorde actuellement 3 1/3 heures par semaine à l'anglais).

   oui 1
   non 2 ☐21

10. Si l'étude de l'anglais, langue seconde, *n'était pas* obligatoire à l'école secondaire, est-ce que vous encourageriez votre enfant à l'apprendre quand même?

    oui 1
    non 2 ☐22

11. Est-ce que vous croyez qu'on devrait enseigner *une* matière scolaire en anglais au secondaire?

    oui 1
    non 2 ☐23

12. Est-ce que vous croyez qu'on devrait enseigner *plusieurs* matières scolaires en anglais au secondaire?

    oui 1
    non 2 ☐24

Section 3 **LANGUES ETRANGERES**

- Au Québec, toutes les langues modernes – sauf l'anglais – qui sont employées comme moyen de communication par des groupes culturels, l'italien, le grec moderne, l'arabe, le russe..., sont des langues étrangères pour les Québécois francophones.

13. A l'école secondaire, on devrait enseigner *une* langue étrangère.

oui	1	
non	2	☐ 25

14. A l'école secondaire, on devrait enseigner *plusieurs* langues étrangères.

oui	1	
non	2	☐ 26

si vous avez répondu *oui* à la question 13, passez à la question 15
si vous avez répondu *non* à la question 13, passez à la question 16

15. *Si vous croyez* qu'on devrait enseigner une ou plusieurs langues étrangères à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

- l'étude de langues étrangères contribue au développement intellectuel ☐ 27
- la connaissance de langues étrangères permet de connaître d'autres peuples, d'autres culture ☐ 28
- la connaissance de langues étrangères facilite les voyages ☐ 29
- la connaissance de langues étrangères facilite l'obtention d'un emploi ☐ 30
- la connaissance de langues étrangères procure une culture personnelle ☐ 31
- la connaissance de langues étrangères est utile en affaires ☐ 32
- la connaissance de langues étrangères aide à améliorer sa langue maternelle ☐ 33

16. *Si vous ne croyez pas* qu'on devrait enseigner une ou plusieurs langues étrangères à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

- il y a déjà assez de matières scolaires au programme ☐ 34
- il est plus important d'améliorer sa langue maternelle ☐ 35

- il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme ☐36
- c'est une perte de temps ☐37

17. *Si vous croyez* qu'on devrait enseigner une ou plusieurs langues étrangères à l'école secondaire, laquelle ou lesquelles, d'après vous, devrait-on enseigner?

Inscrivez à l'intérieur du carré à droite, le *chiffre* qui correspond à votre choix
1 = oui
2 = non

- l'espagnol ☐38
- l'italien ☐39
- l'allemand ☐40
- autre langue ☐41

18. A l'école secondaire, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait être
obligatoire 1
facultatif 2 ☐42

19. Si on enseignait *une* langue étrangère à l'école de votre enfant, est-ce que vous encourageriez votre enfant à l'apprendre?
oui 1
non 2 ☐43

20. Est-ce que vous avez étudié une langue étrangère à l'école secondaire?
oui 1
non 2 ☐44

Section 4 **LANGUES ANCIENNES**

- Les langues anciennes sont des langues qui ne sont plus employées comme moyen de communication mais qui sont bien connues par les textes qu'elles ont laissés. (Latin - grec ancien).

21. Est-ce que vous croyez qu'on devrait enseigner les langues anciennes à l'école secondaire?
oui 1
non 2 ☐45

si vous avez répondu *oui*, passez à la question **22**
si vous avez répondu *non*, passez à la question **23**

22. *Si vous croyez* qu'on devrait enseigner les langues anciennes à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

- l'étude des langues anciennes contribue au développement intellectuel ☐ 46
- la connaissance des langues anciennes aide à améliorer sa langue maternelle ☐ 47
- la connaissance des langues anciennes permet de connaître les civilisations passées ☐ 48
- la connaissance des langues anciennes permet de mieux comprendre le monde actuel ☐ 49
- le connaissance des langues anciennes procure une culture personnelle ☐ 50

23. *Si vous ne croyez pas* qu'on devrait enseigner les langues anciennes à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

- il y a déjà assez de matières scolaires au programme ☐ 51
- il est plus important d'améliorer sa langue maternelle ☐ 52
- il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme ☐ 53
- c'est une perte de temps ☐ 54
- les langues anciennes sont des langues inutiles ☐ 55

24. Si on enseignait le latin à l'école de votre enfant, est-ce que vous encourageriez votre enfant à l'apprendre?

oui	1	☐ 56
non	2	

25. Si on enseignait le grec ancien à l'école de votre enfant, est-ce que vous encourageriez votre enfant à l'apprendre?

oui	1	☐ 57
non	2	

26. Est-ce que vous avez déjà étudié le latin?

oui	1	☐ 58
non	2	

27. Est-ce que vous avez déjà étudié le grec ancien?

oui	1	☐ 59
non	2	

BEST COPY AVAILABLE

Section 5 **LANGUE INTERNATIONALE ARTIFICIELLE**

Une langue internationale artificielle est une langue sans racine géographique ou sociale, qui est utilisée à certaines occasions, par des individus à travers le monde. *L'espéranto* est une langue internationale artificielle.

28. Est-ce que vous savez ce qu'est une langue internationale artificielle?

oui	1	☐ 60
non	2	

si vous avez répondu *oui*, passez à la question 29
si vous avez répondu *non*, vous pouvez remettre le questionnaire

29. Est-ce que vous croyez qu'on devrait enseigner une langue internationale artificielle à l'école secondaire?

oui	1	☐ 61
non	2	

si vous avez répondu *oui*, passez à la question 30
si vous avez répondu *non*, passez à la question 31

30. *Si vous croyez* qu'on devrait enseigner une langue internationale artificielle à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

- une langue internationale règle le problème de la communication entre les peuples ☐ 62
- votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier l'anglais, langue seconde ☐ 63
- votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier une ou des langues étrangères ☐ 64
- votre enfant n'aurait plus besoin d'étudier les langues anciennes ☐ 65
- la connaissance d'une langue internationale artificielle facilite les voyages ☐ 66
- la connaissance d'une langue internationale artificielle procure une culture personnelle ☐ 67
- l'étude d'une langue internationale artificielle contribue au développement intellectuelle ☐ 68

31. *Si vous ne croyez pas* qu'on devrait enseigner une langue internationale artificielle à l'école secondaire, quelle importance accordez-vous aux raisons suivantes:

Pour chacun des énoncés, inscrivez à l'intérieur du carré, à droite, le *chiffre* que vous choisirez sur l'échelle qui comprend 5 points.

raison pas du tout importante	**1**
raison peu importante	**2**
raison plus ou moins importante	**3**
raison assez importante	**4**
raison très importante	**5**

BEST COPY AVAILABLE

- il y a déjà assez de matières scolaires au programme ☐ 69
- il est plus important d'améliorer sa langue maternelle ☐ 70
- il y a assez de la langue maternelle (le français) et de la langue seconde (l'anglais) au programme ☐ 71
- c'est une perte de temps ☐ 72
- les langues internationales artificielles sont des langues qui n'ont pas de culture ☐ 73
- il n'y a pas assez de personnes dans le monde qui parlent les langues internationales artificielles ☐ 74
- les langues internationales artificielles sont des langues inutiles ☐ 75

32. Si on enseignait une langue internationale artificielle à l'école de votre enfant, est-ce que vous encourageriez votre enfant à l'apprendre?

oui	1	☐ 76
non	2	

Merci de votre collaboration.

REFERENCES

ANGERS, P. (1963). *Réflexions sur l'enseignement*. Montréal: Les Editions Bellarmin.

ARCHIVES DE LA C.E.C.M. *Dossier de l'enseignement de l'anglais*.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ESPERANTO. Service d'information. (1980). *Actualités espérantistes*.

AUDET, L.-P. (1966). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie.

--- (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

BELAND, N. (1971). Les méthodes nouvelles d'enseignement du latin. *Actes du 5e colloque de la Société des Etudes Grecques et Latines du Québec*, 57-65.

BERTRAND, Y. (1977). Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues. *Langues modernes, 3*, 215-230.

BERUBE, M. (1973). Coup d'oeil sur le texte de la loi créant les comités d'école et de parents. *Education et Société*, Vol. *4*, no 1, 6-7.

BESSE, H., GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique: du renouveau en question*. Paris: Cle international.

BIBEAU, G. (1967). *Cl 15, cours de latin, Liber primus*. A basic course in Latin par R.J. O'Brien, s.j. et N.J. Twombly, s.j. Adaptation française par une équipe de professeurs sous la direction de Gilles Bibeau. Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie.

--- (1982). *L'Education bilingue en Amérique du Nord*. Montréal: Guérin.

BOUCHARD, P. (1978). *L'enseignement primaire et secondaire: résultats d'un sondage*. Québec: Ministère de l'Education.

BOUDREAU, N. (1957). *L'enseignement du latin*. Rapport de recherche du baccalauréat en pédagogie présentée à l'Ecole Normale Secondaire. Ecole affiliée à l'Université de Montréal.

BOUTHILLIER, G., MEYNAUD, J. (1972). *Le choc des langues au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

BRUNELLE, G.E. (1971). *Les langues anciennes au secondaire: un nouveau départ*. Bulletin d'information de la Société des Etudes Grecques et Latines du Québec, 18-22.

BUREAU, A., GRONDIN, S. (1976). *Participation des parents au Centre Educatif Communautaire*. Thèse de maîtrise. Université de Montréal.

BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION DE GENEVE (1965). *Les langues vivantes dans les écoles secondaires*. Supplément, Publication no 279.

CHASTAIN, K. (1977). Language Teaching: for Whom and for What purpose? *Actes du 7e colloque de l'ACLA*. Québec: CIRB, Publication B-62, 1-13.

LE COMITE CENTRAL DES PARENTS DE LA C.E.C.M. (1982). *Sondage auprès des parents de la C.E.C.M.* Montréal: C.E.C.M.

COSTA, R.M. (1982). Latin and Greek are good for you. *The New York Times, 6 mars*.

COSTE, D. (1982). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970. *Le Français dans le Monde, 87*, 12-21.

COSTE, D. et al. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COSTE, D. (1980). Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école? *ir Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.: remembrement de la pensée méthodologique*. Paris: Cle international, 11-49.

DEBUT, J. (1974). *L'enseignement des langues anciennes*. Paris: Presses Universitaires de France.

FLUGEL, J.C. (1947). Esperanto and the International Movement, *in Men and their Motives*. New York: International University Press Inc., 159-213.

GAREAU, E. (1966). *Passages importants du rapport Parent au sujet des humanités gréco-latines et questions qu'ils suggèrent*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS à l'Université Laval à Québec.

GARIEPY, W. (1973). *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques*. Montréal: CADRE.

GAUTHEROT, J.-M. (1978). Finalités, objectifs et contrôles (examens et compositions) ou l'affiche du spectacle et comment on paie à la sortie. *Le Français dans le Monde, 136*, 27-31.

GELINAS, M. (1980). *La participation des parents dans les écoles québécoises: ce qu'elle est, ce qu'elle est appelée à devenir*. Séminaire de lecture présenté à la Faculté des Sciences de l'Education dans le cadre de la Maîtrise en Education, Option Administration Scolaire.

GENEST, R. (1973). Les comités d'école. *Education et société*, Vol. 4, nº 1, 10-24.

GERMAIN, C. (1975). *L'enseignement des langues au Canada: esquisse historique*. Travaux d'étudiants. Université de Montréal et Université d'Ottawa.

--- (1976). Analyse de Dialogue-Canada I, *In* G. Bibeau: *Rapport de l'étude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la fonction publique du Canada*, 74-78. Ottawa: Commission de la fonction publique.

--- (1980). L'approche fonctionnelle en didactique des langues. *Revue Canadienne des langues vivantes*. Vol. *37*, nº 1, 10-24.

GIASSON, M.-P. (1965). *L'évolution de l'enseignement du latin au Québec*. Rapport de recherche du baccalauréat en Pédagogie présenté à l'Ecole Normale Secondaire. Ecole affiliée à l'Université de Montréal.

GIRARD, D. (1974). *Les langues vivantes*. Paris: Larousse.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Ministère de l'Education. (1966). *L'école coopérative: polyvalente et progrès continu*. Commentaires sur le règlement nº 1 du Ministère de l'Education.

--- Conseil Supérieur de l'Education. (1970). *L'implantation de la polyvalence*.

--- Ministère de l'Education. Direction Générale du Développement Pédagogique. Direction de la Mesure et de l'Evaluation des Apprentissages. (1971...). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire*.

--- Assemblée Nationale du Québec. Vingt-troisième Législature. (1971). *Projet de loi nº 27*.

--- Ministère de l'Education. Direction Générale de l'Enseignement Elémentaire et Secondaire. (1971). *Programme de Latin: Langue et Littérature 32 42 52*.

--- Ministère de l'Education. Direction Générale du Développement Pédagogique (1977). *Description de la situation des langues secondes, anglais, langue seconde, et français, langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires*.

--- Assemblée Nationale du Québec. Trente et unième législature. (1979). *Projet de loi nº 71*.

--- Ministère de l'Education. Direction Générale des Programmes. (1979). *Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des 1re, 2e et 3e secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde*.

--- Ministère de l'Education. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*.

——— Ministère de l'Education. Conseil Supérieur de l'Education. (1979). *La participation des parents dans les comités d'école: Fascicule 4. Place des parents dans l'éducation de leurs enfants.*

——— Ministère de l'Education. Direction Générale du Développement Pédagogique. (1980). *Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec.*

——— Ministère de l'Education. Direction Générale du Développement Pédagogique. (1980). *Calendrier d'application progressive des nouveaux programmes d'études et des nouvelles répartitions de matières.*

——— Ministère de l'Education. Direction Générale des Programmes. (1980). *Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du français, langue seconde, chez les élèves non francophones des écoles secondaires du Québec.*

——— Ministère de l'Education. Direction Générale des Programmes. (1981). *Projet de programme d'études. Niveau secondaire. Anglais, langue seconde.* Mimeo.

——— Ministère de l'Education. Direction des Etudes Economiques et Démographiques. (1981). *Répertoire des organismes et des écoles. Statistiques de l'enseignement 1980-1981.*

——— Ministère de l'Education. Direction Générale du Développement Pédagogique. (1981). *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire.*

——— Conseil Supérieur de l'Education. Direction de la Recherche. (1981). *L'égalité des chances en éducation.*

——— Ministère de l'Education. (1982). *L'école: une école communautaire et responsable.*

——— Ministère de l'Education. Direction des Etudes Economiques et Démographiques. (1982). Statistiques de l'enseignement 1980-1981. *Clientèle scolaire des organismes d'enseignement.*

——— Ministère de l'Education. (1982). Pour une plus grande participation des parents. *Informeq, 71*, 5.

——— Ministère de l'Education. Direction Générale du Développement Pédagogique. Direction des Programmes. Service du Secondaire. (1982). *Programme d'études et guide pédagogique. Latin. Secondaire.*

GRIMARD, L. (1973). Un droit: la participation des parents au système scolaire. *Education et société*, Vol. *4*, nº 1, 12-13.

JAKOBOVITS, L.A. (1970). *Foreign Language Learning: A Psycho-linguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

JANTON, P. (1973). *L'espéranto*. Paris: Presses Universitaires de France. Collection "Que sais-je? ".

LAFLEUR, R.A. (1981). Latin Students score high on SAT and achievement Test. *The Classical Journal*, Vol. *76*, nº 3, 254.

——— (1982). 1981 SAT and Latin achievement test results and enrollment datas. *The Classical Journal*, Vol. *77*, nº 4, 343.

LAFORGE, L. (1975). Le rôle de l'école et le rôle de la société dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères. *Langues et Linguistique, I*, 127-154.

LEBEL, M. (1967). *Les humanités classiques au Québec*. Mémoire de la section des études anciennes de l'ACFAS sur les humanités gréco-latines au Québec présenté au Ministère de l'Education et aux Universités du Québec. Québec: Editions de l'Acropole.

LEON, A. (1977). *Manuel de psycho-pédagogie expérimentale*. Paris: Presses Universitaires de France.

LO JACOMO, F. (1981). *Liberté ou autorité dans l'évolution de l'espéranto*. Thèse pour le doctorat de troisième cycle. Pise: Edition Edistudio.

LORTIE, P.-E. (1965). La Commission Parent et les langues anciennes: des arguments simplistes et à l'assaut de la culture. *Le Devoir, lundi 15 février et mardi 16 février.*

MAURAULT, O.M. (1936). Les origines de l'enseignement secondaire à Montréal *in Les Cahiers des Dix*, I, 95-105.

MENARD, C. (1964). *Les objectifs de l'enseignement du latin au cours classique*. Ecole Normale Secondaire. Ecole affiliée à l'Université de Montréal. Rapport de recherche du Baccalauréat en Pédagogie.

MERCIER, Trefflé (1981). *Esperanto lingvo internacia*. Bailieboro, Ont.: Esperanto Press.

MICHAUD, M. (1964). *Véritable formation intellectuelle et morale de l'adolescent par le latin*. Rapport de recherche du Baccalauréat en Pédagogie présenté à l'Ecole Normale Secondaire. Ecole affiliée à l'Université de Montréal.

MIGEOTTE, L. (1982). Les Etudes anciennes se portent bien. *Le Devoir, 13 février*.

NARANG, H.L. (1982). Language and culture. *TESL Canada Newsletter*, Vol. *II*, nº 2, 2-3.

NEMETZ, R., GAIL, L. (1981). *Issues in second Language and Cross-cultural Education: The Forest through the Threes*. Mass.: Heinle and Heinle Publishers, Inc.

NEWSHAM, G.S., ACHESON, P. (1982). *L'anglais langue seconde au Canada*. Montréal: Université Concordia.

NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STREIBRENNER, K., BENT, D.H. (1975). *Statistical Package for the Social Sciences*. New York: McGraw-Hill.

O'BRIEN, R.J., TWOMBLY, N.J. (1962). *A Basic Course in Latin*. Chicago: Loyola University Press.

PEREZ, M. (1976). La définition des objectifs dans l'enseignement du français, langue seconde. *Actes du 7e colloque de l'ACLA*. Québec: CIRB, Publication B-62.

——— (1977). *Les courants contemporains de l'enseignement des langues secondes et étrangères*. Québec: Ministère de l'Education: DEGEC, miméo.

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Editions Denoel.

PORCHER, L. (1975). Questions sur les objectifs. *Le Français dans le Monde, 113*, 9-12.

PUBLICATION OF THE AMERICAN AND CANADIAN COMMITTEES OF MODERN LANGUAGE. (1928). *Modern Language instruction in Canada*, 2 volumes. Toronto: The University of Toronto Press.

Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. (1968). Ottawa: Imprimeur de la Reine.

Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. (1963). Montréal: Fides.

REXINE, J.E. (1982). The Classics in a Period of Educational Decline. *The Classical Journal*, Vol. *77*, nº 2, 165-172.

RICHER, E. (1965). Faut-il balancer les langues anciennes? *Relations, 290*, 55-57.

ROULET, E. (1975). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Etudes de linguistique appliquée, 21*, 43-80.

SAVARD, M. (1965). Le latin qu'on dit moribond revit par la voie des méthodes actives. *Prospectives*, Vol. *I*, nº 2.

SAVIGNON, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Inc.

SWEET, W.E. (1966). *Latin: A Structural Approach*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

THEORET, M. (1969). L'état de l'enseignement de la civilisation et des langues anciennes au Québec. *Prospectives*, Vol. *5*, nº 4, 223-228.

VAN DETH, J.-P. (1979). *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les membres de la communauté européenne*. Bruxelles: AIMAV.

VILLENEUVE, J. (1973). Pourquoi des comités d'école et de parents? *Education et société*, Vol. *4*, nº I, 8-9.

ZNATY-KADOCH, E. (1981). *Participation des parents en milieu scolaire québécois*. Séminaire de lectures présenté à la Faculté des Sciences de l'Education dans le cadre de la maîtrise en Education. Option Administration Scolaire.

 BEST COPY AVAILABLE

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME (CIRB)
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM (ICRB)
Université Laval
Québec, Canada
G1K 7P4

Tél.: (418) 656-3232

PUBLICATIONS

(À COMMANDER DU CIRB)
(INHOUSE ORDERS)

Octobre/October 1984

SÉRIE "B" – Documents, essais, thèses, articles / Documents, essays, theses, articles

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Centre international de recherche sur le bilinguisme,
Pavillon Casault, 6e sud, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4
Tél.: (418) 656-3232

	CODE	PRIX
SAVARD, Jean-Guy. *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1967, 14 p. (2-89219-000-2)	B-1	2.00
MEPHAM, Michael S. *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1967, 12 p. (2-89219-001-0)	B-2	2.00
MACKEY, William F. *Concept Categories as Measures of Culture Distance.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 42 p. (2-89219-002-9)	B-3	3.00
VERDOODT, Albert. *L'université bilingue.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 26 p. (2-89219-003-7)	B-4	2.50
MACKEY, William F. *La rentabilité des mini-langues.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 21 p. (2-89219-004-5)	B-5	2.50
MACKEY, William F. *The Computer in Automated Language Teaching.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 7 p. (2-89219-005-3)	B-6	2.00
CHIU, Rosaline Kwan-wai. *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 11 p. (2-89219-006-1)	B-7	2.00
SAVARD, Jean-Guy. *Un test télévisé.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 14 p. (2-89219-007-X)	B-8	2.00
AFENDRAS, Evangelos A. *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 31 p. (2-89219-008-8)	B-9	3.00
AFENDRAS, Evangelos A. *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 35 p. (2-89219-009-6)	B-10	3.00
AFENDRAS, Evangelos A. *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 18 p. (2-89219-010-X)	B-11	2.50
AFRENDRAS, Evangelos A. & Nicolaos S. Tzannes. *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 21 p. (2-89219-011-8)	B-12	2.50
VERDOODT, Albert. *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 238 p. (2-89219-012-6)	B-13	9.00
ISO, Asi Otu & Evangelos A. Afendras. *Multilingual Communication in Nigeria.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1970, 15 p. (2-89219-013-4)	B-14	2.50
RICHARDS, Jack C. *The Language Factor in Maori Schooling.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1970, 11 p. (2-89219-014-2)	B-15	2.00
AFENDRAS, Evangelos A. *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1970, 26 p. (2-89219-015-0)	B-16	2.50
RICHARDS, Jack C. *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1970, 36 p. (2-89219-016-9)	B-17	3.00
KLOSS, Heinz (in collaboration with A. Verdoodt). *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 91 p. (2-89219-017-7)	B-18	5.50

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1970, 39 p. (2-89219-018-5)	B-19	3.00
RICHARDS, Jack C. *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 24 p. (2-89219-019-3)	B-20	2.50
AFENDRAS, Evangelos A., G. Yeni-Komshian & David A. Zubin. *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1968, 18 p. (2-89219-020-7)	B-21	2.50
AFENDRAS, Evangelos A. *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 18 p. (2-89219-021-5)	B-22	2.50
AFENDRAS, Evangelos A. & Nicolaos S. Tzannes. *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1969, 6 p. (2-89219-022-3)	B-23	2.00
VERDOODT, Albert. *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1971, 29 p. (2-89219-023-1)	B-24	2.50
RICHARDS, Jack C. *Error Analysis and Second Language Strategies.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1971, 25 p. (2-89219-024-X)	B-25	2.50
MACKEY, William F. *Graduate Education in Foreign Language Teaching.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1971, 21 p. (2-89219-025-8)	B-26	2.50
KAUFFMAN, Jean. *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1972, 62 p. (2-89219-026-6)	B-27	3.50
MACKEY, William F. *Polychronometry: the study of time variables in behavior.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1972, 27 p. (2-89219-027-4)	B-28	2.50
CHANTEFORT, Pierre. *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1970, 24 p. (2-89219-028-2)	B-29	2.50
MACKEY, William F. *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1971, 10 p. (2-89219-029-0)	B-30	2.00
MACKEY, William F. *La distance interlinguistique.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1971, 193 p. (2-89219-031-2)	B-32	9.50
PLOURDE, Gaston. *Options politiques fondamentales de l'Etat plurilingue.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1972, 175 p. (2-89219-032-0)	B-33	9.50
RICHARDS, Jack C. *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1972, 40 p. (2-89219-033-9)	B-34	3.50
PY, Bernard. *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1972, 37 p. (2-89219-034-7)	B-35	3.50
EDWARDS, Vivien. *Anglicization in Quebec City.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 58 p. (2-89219-035-5)	B-36	4.50
NJOCK, Pierre-Emmanuel. *La lexicométrie allemande: 1898-1970.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 116 p. (2-89219-036-3)	B-37	6.00
BEGIN, Yves, Jean-Pierre Masson, Rhéal Beaudry & Denise Paquet. *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 81 p. (2-89219-038-X)	B-39	5.00
MICOLIS, Marisa. *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 208 p. (2-89219-040-1)	B-41	9.00

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. *Three Concepts for Geolinguistics.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 69 p. (2-89219-041-X)	B-42	4.50
AFENDRAS, Evangelos A. *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 29 p. (2-89219-042-8)	B-43	2.50
DUVAL, Lise & Jean-Pierre Tremblay. *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 112 p. (2-89219-044-4)	B-45	6.00
MACKEY, William F. *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 96 p. (2-89219-045-2)	B-46	5.50
GENDRON, Jean-Denis. *La situation du français comme langue d'usage au Québec.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 29 p. (2-89219-046-0)	B-47	2.50
AFENDRAS, Evangelos A. *Network Concepts in the Sociology of Language.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 19 p. (2-89219-047-9)	B-48	2.50
GAGNON, Marc. *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 123 p. (2-89219-048-7)	B-49	7.00
HUOT-TREMBLAY, Diane. *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 223 p. (2-89219-049-5)	B-50	11.00
CALDWELL, Gary. *A Demographic Profile of the English-Speaking Population of Quebec 1921-1971.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 175 p. (2-89219-050-9)	B-51	9.50
BRANN, C.M.B. *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1975, 233 p. (2-89219-051-7)	B-52	11.00
LEBEL, Jean-Guy. *Eléments de correction phonétique du français.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1975, 54 p. (2-89219-052-5)	B-53	4.50
MACKEY, William F. *Langue, dialecte et diglossie littéraire.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1975, 29 p. (2-89219-053-3)	B-54	2.50
LE GROUPE DE RECHERCHE ET D'ETUDE EN DIDACTIQUE DES LANGUES (GREDIL). *Rapport synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1975, 27 p. (2-89219-054-1)	B-55	2.50
ABOU, Sélim. *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1976, 20 p. (2-89219-055-X)	B-56	2.50
HARDT-DHATT, Karin. *Etude sociolinguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1976, 118 p. (2-89219-056-8)	B-57	6.00
TURCOTTE, Denis. *La culture politique du Mouvement Québec Français, (M.Q.F.).* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1976, 88 p. (2-89219-057-6)	B-58	5.00
SAINT-JACQUES, Bernard. *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1976, 170 p. (2-89219-058-4)	B-59	9.50
NOVEK, Joël. *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a Comparison of French Canadian and Afrikaner Nationalism.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 157 p. (2-89219-059-2)	B-60	8.50
FAIK, Sully, Max Pierre, Nyembwe N'Tita & Sesep N'Sial. *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 24 p. (2-89219-060-6)	B-61	2.50
TURI, Giuseppe. *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 165 p. (2-89219-062-2)	B-63	8.50

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
RAGUSICH, Nicolas-Christian. *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 87 p. (2-89219-063-0)	B-64	5.00
VERDOODT, Albert. *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 44 p. (2-89219-064-9)	B-65	3.50
ABOU, Sélim. *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 41 p. (2-89219-065-7)	B-66	3.50
DAIGLE, Monique. *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 46 p. (2-89219-066-5)	B-67	3.50
MACKEY, William F. *The Contextual Revolt in the Language Teaching.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 25 p. (2-89219-067-3)	B-68	2.50
KWOFIE, Emmanuel N. *La langue française en Afrique occidentale francophone.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 58 p. (2-89219-068-1)	B-69	4.50
CLEMENT, Richard. *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 135 p. (2-89219-069-X)	B-70	6.00
MACKEY, William F. *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 36 p. (2-89219-070-3)	B-71	3.50
HUOT, France. *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 89 p. (2-89219-071-1)	B-72	6.00
BRANN, C.M.B. *Multilinguisme et éducation au Nigéria.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 44 p. (2-89219-072-X)	B-73	4.50
LOCASTRO HIGH, Virginia. *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 92 p. (2-89219-073-8)	B-74	5.50
MACKEY, William F. *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 603 p. (2-89219-074-6)	B-75	16.50
MACKEY, William F. *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 220 p. (2-89219-075-4)	B-76	11.00
MACKEY, William F. *L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 22 p. (2-89219-076-2)	B-77	2.50
SIMPSON, Ekundayo. *Babel: perspectives for Nigeria.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 16 p. (2-89219-077-0)	B-78	2.00
SIMPSON, Ekundayo. *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 212 p. (2-89219-078-9)	B-79	11.00
OSAJI, Debe. *Language Survey for Nigeria.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 173 p. (2-89219-080-0)	B-81	9.50
NJOCK, Pierre-Emmanuel. *L'univers familier de l'enfant africain.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 316 p. (2-89219-081-9)	B-82	13.00
DESROCHERS, Alain & Richard Clément. *The Social Psychology of Inter-Ethnic Contact and Cross-Cultural Communication: an annotated bibliography.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 261 p. (2-89219-082-7)	B-83	11.00
BRETON, Roland J.-L. *Géographie du français et de la francité en Louisiane.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 95 p. (2-89219-083-5)	B-84	5.50
GESNER, Edward G. *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 137 p. (2-89219-084-3)	B-85	7.00

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. *Multinational Schools as Language Learning Media.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1979, 24 p. (2-89219-085-1)	B-86	2.50
SIMPSON, Ekundayo. *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 23 p. (2-89219-086-X)	B-87	2.50
BAUDOT, Alain, Jean-Claude Jaubert & Ronald Sabourin (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques – Colloque III.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 275 p. (2-89219-087-8)	B-88	12.00
RONDEAU, Guy. *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: état de la question.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 11 p. (2-89219-088-6)	B-89	2.00
VAILLANCOURT, François. *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec 1970: An Economic Analysis.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 232 p. (2-89219-089-4)	B-90	12.00
GOLD, Gerald L. *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in Louisiana Schools.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 44 p. (2-89219-090-8)	B-91	3.50
ROSSEEL, Eddy. *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale (bibliographie sélective).* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 49 p. (2-89219-091-6)	B-92	3.50
HUOT, Jean-Claude. *La distance interlinguistique lexicale.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 148 p. (2-89219-092-4)	B-93	7.00
NOEL, Danièle. *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de Québec.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 95 p. (2-89219-093-2)	B-94	5.50
SWING, Elizabeth Sherman. *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 189 p. (2-89219-094-0)	B-95	9.50
LANDRY, Rodrigue. *Apprentissage dans des contextes bilingues.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, 22 p. (2-89219-095-9)	B-96	2.50
CASTONGUAY, Charles. *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et Sudbury.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 101 p. (2-89219-096-7)	B-97	6.00
BROUGHAM, James. *The Measurement of Language Diversity.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 20 p. (2-89219-097-5)	B-98	2.50
GENDRON, J.D. & Richard Vigneault. *Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 72 p. (2-89219-098-3)	B-99	4.50
SCHLOSS, Brigitte. *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level: An Historical Perspective.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 145 p. (2-89219-099-1)	B-100	6.00
D'ANGLEJAN, Alison. *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: une étude dans le contexte québécois.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 127 p. (2-89219-100-9)	B-101	6.00
RYAN, Robert W. *Une analyse phonologique d'un parler acadien de la Nouvelle-Ecosse (Canada).* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 183 p. (2-89219-101-7)	B-102	8.00
ALVAREZ, Gerardo & Diane Huot. *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues.* Actes du 1er colloque sur la didactique des langues. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 166 p. (2-89219-102-5)	B-103	7.00
BOULOUFFE, Jacqueline. *Le processus du retour au connu dans la classe de langue.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 143 p. (2-89219-103-3)	B-104	7.00
MOUGEON, Raymond, *et al. Le français parlé en situation minoritaire.* (Volume I). Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 187 p. (2-89219-106-8)	B-105	9.50

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
RYAN, Robert W. *Analyse morphologique du groupe verbal du parler franco-acadien de la région de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 540 p. (2-89219-107-6)	B-106	15.50
JUHEL, Denis. *Bilinguisme et traduction au Canada – Rôle sociolinguistique du traducteur.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 116 p. (2-89219-108-4)	B-107	6.00
GODIN, Louise. *A Practical Application of a Study of Errors of College-Francophone Students Learning English.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 107 p. (2-89219-110-6)	B-108	5.50
TURCOTTE, Denis. *Politique linguistique et modalités d'application en Polynésie française.* Vers l'implantation du bilinguisme officiel français-tahitien. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 43 p. (2-89219-111-4)	B-109	3.50
PEREZ, Marcel. *Méthodologie de la classe de conversation: vers un enseignement de la compétence à communiquer.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 252 p. (2-89219-112-2)	B-110	12.00
VAN'T BOSCH, Agnès. *Codes linguistiques et alternance de codes: étude sociolinguistique du comportement verbal d'immigrants hollandais à Calgary.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 217 p. (2-89219-113-0)	B-111	11.00
NEDERVEEN, Paul. *Teacher Job Satisfaction and Modern Language Curricular Variables in Alberta.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 154 p. (2-89219-114-9)	B-112	8.50
GENDRON, Jean-Denis, Alain Prujiner & Richard Vigneault. *Identité culturelle: approches méthodologiques.* Actes du colloque IDERIC – CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) du 25 au 30 mai 1981. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 159 p. (2-89219-115-7)	B-113	8.50
LEMIRE, Gilles. *Situations et modèles en didactique des langues.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 180 p. (2-89219-117-3)	B-114	9.50
CAZABON, Benoît & Normand Frenette. *Le français parlé en situation minoritaire.* (Volume II). Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 164 p. (2-89219-118-1)	B-115	8.50
ALVAREZ, Gerardo, Diane Huot & Ronald Sheen. *Interaction $L^1 - L^2$ et stratégies d'apprentissage.* Actes du 2e colloque sur la didactique des langues. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982 135 p. (2-89219-119-X)	B-116	7.00
KENEMER, Virginia Lynn. *Le "français populaire" and French as a Second Language: A Comparative Study of Language Simplification.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 51 p. (2-89219-120-3)	B-117	4.50
TURCOTTE, Denis. *Composition ethnique et politique linguistique en Nouvelle-Calédonie.* Adoption, implantation et diffusion du français comme langue officielle et véhiculaire unique. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 44 p. (2-89219-122-X)	B-118	3.50
STARETS, Moshé. *Etude lexicale comparée du français acadien néo-écossais et du français standard.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 181 p. (2-89219-123-8)	B-119	9.50
GREGOIRE, Louise & Claude Rochette. *Contribution à l'étude des coarticulations de consonnes occlusives et de voyelles en français à l'aide de la radiocinématographie et de l'oscillographie.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 233 p. (2-89219-121-1)	B-120	15.00
VERDOODT, Albert. *Bibliographie sur le problème linguistique belge.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 224 p. (2-89219-124-6)	B-121	11.00
LAUREN, Christer. *Canadian French and Finland Swedish: Minority Languages with Outside Standards, Regionalisms and Adstrata.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 28 p. (2-89219-125-4)	B-122	3.50
KAVASSIAN, Sossy. *Certains problèmes morphologiques de l'arménien parlé chez les immigrants arméniens de première et deuxième génération à Montréal.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 137 p. (2-89219-126-2)	B-123	8.50

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
DALLE, Emile-Lesage. *Origine ethnique et attitude à l'égard de l'enseignement de la langue Duala.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 154 p. (2-89219-127-0)	B-124	9.50
RAVAULT, René-Jean. *Perceptions de deux solitudes.* Etude sur les relations entre les deux communautés de langues officielles du Nouveau-Brunswick. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 102 p. (2-89219-128-9)	B-125	6.00
ALGARDY, Françoise. *Contenu socio-culturel de quelques méthodes contemporaines de français langue seconde ou étrangère: image de la famille dans les méthodes audio-visuelles de français langue seconde produites entre 1965 et 1975.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 182 p. (2-89219-129-7)	B-126	15.00
MACKEY, William-F. *Six questions sur la valeur de la dichotomie L_1–L_2.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 33 p. (2-89219-130-0)	B-127	4.00
COLLETTA, S.P., R. Clément & H.P. Edwards. *Community and Parental Influence: Effects on Student Motivation and French Second Language Proficiency.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 205 p. (2-89219-131-9)	B-128	14.00
HAMMOUD, Raja. *Utilisation de l'image mentale et du champ d'associations dans l'enseignement du vocabulaire d'une langue étrangère à des débutants adultes francophones en contexte canadien.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 225 p. (2-89219-132-7)	B-129	15.00
LEPICQ, Dominique. *L'acceptabilité en linguistique appliquée: le cas du français des élèves dans les programmes d'immersion en Ontario.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 150 p. (2-89219-133-5)	B-130	11.50
ALVAREZ, Gerardo & Diane Huot. *La classe de langue face aux recherches en pragmatique.* Actes du 3e colloque sur la didactique des langues. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 70 p. (2-89219-134-3)	B-131	5.00
LIGHTBOWN, Patsy. *Bibliography of Research on the Acquisition of French L_1 and L_2.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 27 p. (2-89219-137-8)	B-132	5.00
LABRIE, Normand. *La vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 99 p. (2-89219-139-4)	B-133	8.50
BENIAK, Edouard. *Aspects of the Acquisition of the French Verb System by Young Speakers of English and French in Quebec and Ontario.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 78 p. (2-89219-140-8)	B-134	8.50
HAMERS, Josiane F., Jean-Denis Gendron et Richard Vigneault. *Du disciplinaire vers l'interdisciplinaire dans l'étude du contact des langues.* Actes du colloque CIRB-ICSBT, tenu à Québec (Canada), du 22 au 25 mai 1983. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 227 p. (2-89219-142-4)	B-135	15.00
DORAIS, Louis-Jacques *et al. Les Vietnamiens du Québec: profil sociolinguistique.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 224 p. (2-89219-143-2)	B-136	15.00
PARIBAKHT, Tahereh. *The Relationship Between the Use of Communication Strategies and Aspects of Target Language Proficiencies – A Study of ESL Students.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 45 p. (2-89219-144-0)	B-137	5.00
PAINCHAUD, Gisèle, Alison d'Anglejan et Claude Renaud. *Acquisition du français par des immigrants adultes au Québec.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 86 p. (2-89219-146-7)	B-138	8.50
ROGERS, David-F. *Interférence lexicale dans la langue québécoise rurale (1900-1950).* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 98 p. (2-89219-147-5)	B-139	12.00
A PARAITRE:		
ST-LAURENT, Gilles. *Le bilinguisme judiciaire au Québec.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984. (2-89219-148-3)	B-140	

N.B.: On est prié d'ajouter 10% pour les frais de poste et d'emballage
Please add 10% for postal and parcel fees

BEST COPY AVAILABLE

BOULOUFFE, Jacqueline & Diane Huot. *Processus cognitifs dans l'enseignement/apprentissage des langues.* Actes du 4e colloque sur la didactique des langues. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 244 p. (2-89219-149-1) B-141 16.00

HUOT, Diane & Raymonde Coulombe. *La classe de conversation en L2: une bibliographie sélective et descriptive.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 308 p. (2-89219-150-5) B-142 13.00

BEST COPY AVAILABLE

SÉRIE "G" – Rapports de recherche / Research reports

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Centre international de recherche sur le bilinguisme,
Pavillon Casault, 6e sud, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4
Tél.: (418) 656-3232

	CODE	PRIX
DESHAIES, Denise. *Le français parlé dans la ville de Québec: une étude sociolinguistique.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 119 p. (2-89219-104-1)	G-1	5.00
DESROCHERS, Alain & Robert C. Gardner. *Second-Language Acquisition: An Investigation of a Bicultural Excursion Experience.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, 35 p. (2-89219-105-X)	G-2	3.50
DESHAIES, Denise & Josiane F. Hamers. *Etude des comportements langagiers dans deux entreprises en début de processus de francisation.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 260 p. (2-89219-109-2)	G-3	14.00
STARETS, Moshe, Josiane F. Hamers & Jean-Claude Huot. *Etude comparée de deux conceptions pédagogiques – linguistiques dans le système scolaire acadien néo-écossais.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 149 p. (2-89219-116-5)	G-4	7.00
PRUJINER, Alain, Denise Deshaies, Josiane F. Hamers, Michel Blanc, Richard Clément, Rodrigue Landry, *et al.* *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 189 p. (2-89219-138-6)	G-5	14.00

N.B.: On est prié d'ajouter 10% pour les frais de poste et d'emballage
Please add 10% for postal and parcel fees

BEST COPY AVAILABLE

SÉRIE "H" – Courtes études sur le contact des langues dans le monde / Brief studies on language contact throughout the world

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Centre international de recherche sur le bilinguisme,
Pavillon Casault, 6e sud, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4
Tél.: (418) 656-3232

	CODE	PRIX
WILLEMYNS, Roland. *La convention de l'union de la langue néerlandaise.* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 38 p. (2-89219-135-1)	H-1	3.50
BRANN, Conrad B. *Language Policy, Planning and Management in Africa: A Select Bibliography.* Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, 81 p. (2-89219-136-X)	H-2	5.00
ABOU, Sélim. *Psychopathologie de l'acculturation.* Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 30 p. (2-89219-141-6)	H-3	4.50
ABEL, Fritz. *L'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne.* / ABEL, Fritz et Jürgen Lang. *L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées Allemands.* Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 43 p. (2-89219-145-9)	H-4	4.50
BRANN, Conrad B. *Official and National Languages in Africa: Complementary or Conflict?* Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1985, 59 p. (2-89219-151-3)	H-5	5.00

N.B.: On est prié d'ajouter 10% pour les frais de poste et d'emballage
Please add 10% for postal and parcel fees

BEST COPY AVAILABLE

Centre international de recherche sur le bilinguisme / International Center for Research on Bilingualism

Bon de commande — Order Form

SERIE "B"

1 ☐	26 ☐	54 ☐	81 ☐	106 ☐	131 ☐
2 ☐	27 ☐	55 ☐	82 ☐	107 ☐	132 ☐
3 ☐	28 ☐	56 ☐	83 ☐	108 ☐	133 ☐
4 ☐	29 ☐	57 ☐	84 ☐	109 ☐	134 ☐
5 ☐	30 ☐	58 ☐	85 ☐	110 ☐	135 ☐
6 ☐	31 ☐	59 ☐	86 ☐	111 ☐	136 ☐
7 ☐	32 ☐	60 ☐	87 ☐	112 ☐	137 ☐
8 ☐	33 ☐	61 ☐	88 ☐	113 ☐	138 ☐
9 ☐	34 ☐	63 ☐	89 ☐	114 ☐	139 ☐
10 ☐	35 ☐	64 ☐	90 ☐	115 ☐	140 ☐
11 ☐	36 ☐	65 ☐	91 ☐	116 ☐	141 ☐
12 ☐	37 ☐	66 ☐	92 ☐	117 ☐	142 ☐
13 ☐	39 ☐	67 ☐	93 ☐	118 ☐	
14 ☐	41 ☐	68 ☐	94 ☐	119 ☐	
15 ☐	42 ☐	69 ☐	95 ☐	120 ☐	
16 ☐	43 ☐	70 ☐	96 ☐	121 ☐	
17 ☐	45 ☐	71 ☐	97 ☐	122 ☐	
18 ☐	46 ☐	72 ☐	98 ☐	123 ☐	
19 ☐	47 ☐	73 ☐	99 ☐	124 ☐	
20 ☐	48 ☐	74 ☐	100 ☐	125 ☐	
21 ☐	49 ☐	75 ☐	101 ☐	126 ☐	
22 ☐	50 ☐	76 ☐	102 ☐	127 ☐	
23 ☐	51 ☐	77 ☐	103 ☐	128 ☐	
24 ☐	52 ☐	78 ☐	104 ☐	129 ☐	
25 ☐	53 ☐	79 ☐	105 ☐	130 ☐	

SERIE "G"

1 ☐
2 ☐
3 ☐
4 ☐
5 ☐

SERIE "H"

1 ☐
2 ☐
3 ☐
4 ☐

Nom / Name : _____

Adresse / Adress : _____

Ville / City : _____

Pays / Country : _____

Code postal / Postal Code: _____

Paiement ci-joint / Payment Enclosed ☐

A facturer / Charge to my Account ☐

(Au prix de liste, on est prié d'ajouter 10% pour les frais de poste et d'emballage)

Please add 10% for postal and parcel fees

BEST COPY AVAILABLE

PUBLICATIONS

(À COMMANDER À L'EXTÉRIEUR DU CIRB)
(OUTSIDE ORDERS)

Octobre/October 1984

SÉRIE "A" – Ouvrages de fond, synthèses, actes de colloques / Basic studies, syntheses, proceedings

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Ces livres épuisés peuvent être commandés, en reproduction xérographique ou en microfilm à:

University Microfilms International,
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan 48106, U.S.A.

	CODE	PRIX
SAVARD, Jean-Guy & Jack C. Richards. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1970, 172 p.	A-1	
DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, 146 p.	A-12	

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Presses de l'Université Laval,
C.P. 2447, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7R4

International Scholarly Book Services Inc.,
P.O. Box 555, Forest Grove, Oregon 97116, U.S.A.

	CODE	PRIX
KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1971, 84 p.	A-2	3.50
FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1973, 284 p.	A-3	8.50
DORION, Henri & Christian Morissonneau (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1972, 374 p.	A-4	10.00
LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1972, 383 p.	A-5	12.00
TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1973, 260 p.	A-6	8.00
MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1973, 234 p.	A-7	8.95
CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1974, 288 p.	A-8	11.95
SAVARD, Jean-Guy & Richard Vigneault (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: Problems and Solutions.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1975, 591 p.	A-9	16.75
BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, 648 p.	A-10	25.00
SNYDER, Emile & Albert Valdman (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, 290 p.	A-11	16.75
MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1977, 309 p.	A-13	18.50
DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1978, 136 p.	A-14	12.00

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Les minorités linguistiques: essai de typologie / Linguistic Minorities: Towards a Typology.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1978, 318 p.	A-15	16.00
SAVARD, Jean-Guy & Lorne Laforge. *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée* (août 1978) / *Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée* (August 1978). Québec, Presses de l'Université Laval, 1981, 464 p.	A-16	28.00
TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1981, 219 p.	A-17	16.00
TURCOTTE, Denis. *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique occidentale française (1825-1959).* Répertoire chronologique annoté. Québec, Presses de l'Université Laval, 1983, 117 p.	A-18	12.00
LAPONCE, Jean A. *Langue et territoire.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1984, 280 p.	A-19	14.00
EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1971, Copie échantillon / Sample copy.	A-100	4.60
EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, Copie échantillon / Sample copy.	A-101	10.30

SÉRIE "B" – Documents, essais, thèses, articles / Documents, essays, theses, articles

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Secrétariat de l'ACLA,
Université de Montréal, C.P. 6128, succursale A, Montréal, H3C 3J7

	CODE	PRIX
ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE / CANADIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTICS. *3e Colloque – Actes* (mai 1972) / *3rd Symposium – Proceedings.* (May 1972). Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1973, 144 p. (2-89219-039-8)	B-40	6.00
ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE / CANADIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTICS. *4e Colloque – Actes* (mai 1973) / *4th Symposium – Proceedings.* (May 1973). Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1974, 247 p. (2-89219-043-6)	B-44	9.00
ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE / CANADIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTICS. *7e Colloque – Actes* (mai 1976) / *7th Symposium – Proceedings.* (May 1976). Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 118 p. (2-89219-061-4)	B-62	6.00
ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE / CANADIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTICS. *8e Colloque – Actes* (mai 1977) / *8th Symposium – Proceedings.* (May 1977). Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 60 p. (2-89219-079-7)	B-80	4.50

BEST COPY AVAILABLE

SÉRIE "C" – Publications extérieures / Outside publications

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Marcel Didier Limitée,
2050, rue Bleury, suite 500, Montréal, Québec, Canada, H3A 2J4

	CODE	PRIX
SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.	C-1	12.00
MACKEY, William F., Jean-Guy Savard & Pierre Ardouin. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.	C-3	20.00
MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 715 p.	C-6	19.00

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Harvest House Limited,
4795 ouest, rue Sainte-Catherine, Montréal, Québec, Canada, H3Z 2B9

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.	C-2	4.00

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Institut de l'UNESCO pour l'éducation,
Feldbrunnenstrasse 70, Hambourg 13, West Germany

Approvisionnements et services Canada,
Ottawa, Ontario, Canada, K1A 0S9

	CODE	PRIX
STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.	C-4	5.00

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Center for Applied Linguistics,
1611 North Kent Street, Arlington, Virginia 22209, U.S.A.

	CODE	PRIX
KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.	C-5	4.75

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Newbury House Publishers,
54, Warehouse Lane, Rowley, Massachusetts 01969, U.S.A.

Didacta,
2155-A, rue Guy, Montréal, Québec, Canada, H3H 2L9

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. & Albert Verdoodt (editors). *The Multinational Society.* Rowley, Newbury House, 1975, 388 p.	C-7	10.95

BEST COPY AVAILABLE

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Maison des sciences de l'homme,
ILTAM, Esplanade des Antilles, Domaine universitaire, 33405 Talence, France

	CODE	PRIX
GIORDAN, Henri & Alain Ricard (sous la direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.	C-8	6.00

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Librairie Klincksieck,
11, rue de Lille, 75007 Paris, France

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.	C-9	35.00

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Texas Western Press,
University of Texas, El Paso, Texas 79968, U.S.A.

	CODE	PRIX
MACKEY, William F., Jacob Ornstein *et al. The Bilingual Education Movement: essays on its progress.* El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.	C-10	5.00

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Mouton Publishers,
Noordeinde 41, 2514 GC La Haye (Netherlands)

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. & Jacob Ornstein (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact.* The Hague, Mouton, 1979, 460 p.	C-11	70.35

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Agence de Coopération Culturelle et Technique,
13, Quai André-Citroën, Paris, 15e

	CODE	PRIX
LAFORGE, Lorne. *Etude relative à la création d'un réseau international de documentation informatisée.* Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1981, 193 p.	C-12	——

Collection *Studies in Bilingual Education*
William F. Mackey, editor

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Newbury House Publishers,
54, Warehouse Lane, Rowley, Massachusetts 01969, U.S.A.

Didacta,
2155-A, rue Guy, Montréal, Québec, Canada, H3H 2L9

	CODE	PRIX
MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* Rowley, Newbury House, 1972, 185 p.	C-100	6.95

BEST COPY AVAILABLE

	CODE	PRIX
SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* Rowley, Newbury House, 1972, 200 p.	C-101	5.95
LAMBERT, Wallace E. & G. Richard Tucker. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* Rowley, Newbury House, 1972, 248 p.	C-102	7.95
COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest.* Rowley, Newbury House, 1975, 352 p.	C-103	9.95
GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States.* Rowley, Newbury House, 1977, 238 p.	C-104	9.95
KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition.* Rowley, Newbury House, 1977, 347 p.	C-105	10.95
MACKEY, William F. & Theodore Andersson (editors). *Bilingualism in Early Childhood.* Rowley, Newbury House, 1977, 443 p.	C-106	11.95
MACKEY, William F. & Von-Nieda Beebe. *Bilingual Schools for a Bicultural Community.* Rowley, Newbury House, 1977, 223 p.	C-107	10.95

BEST COPY AVAILABLE

SÉRIE "E" – Inventaires / Inventories

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Presses de l'Université Laval,
C.P. 2447, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7R4

International Scholarly Book Services Inc.,
P.O. Box 555, Forest Grove, Oregon 97116, U.S.A.

	CODE	PRIX
KLOSS, Heinz & Grant D. McConnell (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 1: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 1: *Central and Western South Asia.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1974, 408 p.	E-1	20.00
KLOSS, Heinz & Grant D. McConnell (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 2: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 2: *North America.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1978, 893 p.	E-2	40.00
KLOSS, Heinz & Grant D. McConnell (rédacteur/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 3: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 3: *Central and South America.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1979, 564 p.	E-3	25.00
KLOSS, Heinz & Grant D. McConnell (rédacteur/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 4: *L'Océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 4: *Oceania.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1981, 549 p.	E-4	40.00
KLOSS, Heinz & Grant D. McConnell (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 5: *L'Europe et l'URSS / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 5: *Europe and USSR.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1984, 870 p.	E-5	60.00

.....

KLOSS, Heinz & Grant D. McConnell (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. 1: *Les Amériques / The Written Languages of the World: A Survey of the Degree and Modes of Use.* Vol. 1: *The Americas.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1978, 633 p.	E-10	30.00

BEST COPY AVAILABLE

SÉRIE "F" – Bibliographies

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Ce livre épuisé peut être commandé en reproduction xérographique ou en microfilm à:

University Microfilms International,
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan 48106, U.S.A.

	CODE	PRIX
CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1970, 276 p.	F-2	

.....

OÙ COMMANDER / WHERE TO ORDER:

Presses de l'Université Laval,
C.P. 2447, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7R4

International Scholarly Book Services Inc.,
P.O. Box 555, Forest Grove, Oregon 97116, U.S.A.

	CODE	PRIX
SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, Presses de l'Université Laval, 2e édition, 1977, 570 p.	F-1	24.00
MACKEY, William F. *Bibliographie internationale sur le bilinguisme.* Deuxième édition, revue et mise à jour. *International Bibliography on Bilingualism.* Second edition, revised and updated. Québec, Presses de l'Université Laval, 1982, 575 p.	F-3	60.00
AFENDRAS, Evangelos A. & Albertina Planarosa. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1975, 401 p.	F-4	17.95
GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, Presses de l'Université Laval, 1979, 391 p.	F-5	20.00

BEST COPY AVAILABLE